

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA
“SALVEMOS A LOS DINOSAURIOS”

FRANCY GINNETH URREGO FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación en la modalidad de profundización
BOGOTÁ D. C., 30 de Enero de 2018

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA
“SALVEMOS A LOS DINOSAURIOS”

FRANCY GINNETH URREGO FERNÁNDEZ

**Proyecto presentado para optar al título de Magister en Educación en la Modalidad
de Profundización**

Asesor
Roberta Flaborea Favaro

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación en la Modalidad de Profundización
BOGOTÁ D. C., 30 de enero de 2018

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| 1. Capítulo 1 | 11 |
| 1.1 Análisis del contexto institucional | 11 |
| 1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza-aprendizaje | 12 |
| 2. Capítulo 2 | 13 |
| 2.1 Problema generador de la intervención | 13 |
| 2.2 Delimitación del problema generador de la intervención | 13 |
| 2.3 Pregunta orientadora de la intervención | 14 |
| 2.4 Hipótesis de acción | 14 |
| 2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención | 15 |
| 2.5.1 Desde la pedagogía | 16 |
| 2.5.1.1 Prácticas pedagógicas | 16 |
| 2.5.1.2 Ambientes de aprendizaje | 17 |
| 2.5.1.3 Enseñanza para la comprensión | 18 |
| 2.5.2 Desde la disciplina | 24 |
| 2.5.2.1 Producción textual | 24 |
| 2.5.3 Referentes metodológicos | 28 |
| 2.5.3.1 Investigación- acción | 28 |
| 3. Capítulo 3 | 30 |
| 3.1 Objetivo general | 30 |
| 3.1.1 Objetivos específicos | 30 |
| 3.2 Propósitos de aprendizaje | 31 |
| 3.3 Participantes | 31 |

| | |
|---|----|
| 3.4 Estrategia didáctica y metodológica | 32 |
| 3.5 Planeación de actividades | 33 |
| 3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes | 33 |
| 3.7 Cronograma | 34 |
| 4. Capítulo 4 | 35 |
| 4.1 Producción textual oral | 35 |
| 4.2 Producción textual escrita | 45 |
| 4.3 Prácticas pedagógicas basadas en la Enseñanza para la Comprensión | 56 |
| 4.3.1 Tópico generativo | 57 |
| 4.3.2 Metas de comprensión | 57 |
| 4.3.3 Desempeños de comprensión | 58 |
| 4.3.4 Valoración continua | 61 |
| 4.4 Evaluación de la propuesta de intervención | 63 |
| 4.5 Conclusiones | 64 |
| 4.6 Recomendaciones | 67 |
| 5. Capítulo 5 | 69 |
| 5.1 Justificación de la proyección | 69 |
| 5.2 Plan de acción | 70 |
| 5.3 Cronograma | 71 |
| Referencias bibliográficas | 73 |

LISTA DE ANEXOS


| | |
|--|----|
| 1. Secuencia didáctica | 77 |
| 2. Rúbricas | 88 |
| 2.1. Rúbrica exposición oral | 88 |
| 2.2. Rúbrica de participación en debates | 89 |
| 2.3. Rúbrica para corrección de trabajos entre pares | 89 |
| 3. Escala de valoración | 90 |
| 4. Lista de chequeo producción textual oral | 90 |
| 5. Lista de chequeo producción textual escrita | 91 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| 1. Figura 1. Características de un Tópico generativo | 20 |
| 2. Figura 2. Criterios de una meta de comprensión | 21 |
| 3. Figura 3. Criterios para diseñar los desempeños de comprensión | 22 |
| 4. Figura 4. Criterios de la evaluación continua | 24 |
| 5. Figura 5. Planeación d actividades | 33 |
| 6. Grafica 1. Coherencia: primera exposición para evaluar producción oral | 38 |
| 7. Grafica 2. Coherencia: exposición final para evaluar producción oral | 39 |
| 8. Grafica 3. fluidez: primera exposición para evaluar producción oral | 40 |
| 9. Grafica 4. fluidez: exposición final para evaluar producción oral | 41 |
| 10. Grafica 5. Vocabulario: primera exposición para evaluar producción oral | 42 |
| 11. Grafica 6. Vocabulario: exposición final para evaluar producción oral | 43 |
| 12. Grafica 7. Apropriación del tema: primera exposición producción oral | 44 |
| 13. Grafica 8. Apropriación del tema: exposición final producción oral | 45 |

| | |
|--|----|
| 14. Grafica 9. Coherencia: primer borrador del texto descriptivo | 49 |
| 15. Grafica 10. Coherencia: texto descriptivo final | 50 |
| 16. Grafica 11. Cohesión: primer borrador del texto descriptivo | 52 |
| 17. Grafica 12. Cohesión: texto descriptivo final | 53 |
| 18. Grafica13. Adecuación: primer borrador del texto descriptivo | 55 |
| 19. Grafica 14. Adecuación: texto descriptivo final | 55 |
| 20. Imagen 1. coherencia: primer borrador del texto descriptivo | 47 |
| 21. Imagen2. coherencia: texto descriptivo final | 49 |
| 22. Imagen 3. cohesión: primer borrador texto descriptivo | 52 |
| 23. Imagen 4. cohesión: texto descriptivo final | 52 |
| 24. Imagen 5. Adecuación: primer borrador del texto descriptivo | 54 |
| 25. Imagen 6. Adecuación: texto descriptivo final | 54 |

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

| | |
|---|--------------------------------------|
| | Resumen Analítico en Educación - RAE |
|  | Página 1 de 3 |

1. Información General

| | |
|-----------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de grado |
| Acceso al documento | Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central |
| título del documento | Proyecto de intervención: secuencia didáctica “salvemos a los dinosaurios” |
| Autor(a) | Francy Ginneth Urrego Fernández |
| Director | Roberta Flaborea Favaro |
| Publicación | Biblioteca Universidad Externado de Colombia |
| Palabras Claves | Secuencia didáctica, Enseñanza para la comprensión, prácticas de aula, producción textual oral, producción textual escrita. |

2. Descripción

Este trabajo se basa en el diseño, aplicación, análisis y evaluación del impacto de una propuesta de intervención basada en una secuencia didáctica, fundamentada desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), en la cual se buscó que los estudiantes de grado tercero logaran producir textos orales y escritos de tipo descriptivo.

3. Fuentes

El número de fuentes en las que se basa esta propuesta es de treinta y tres, consultadas en la literatura científica, entre las que se destacan autores como Stone (1999) en el Marco de la EpC; Cassany (1987, 1998, 2009) y Lomas (1999) desde la oralidad y la escritura.

4. Contenidos

Para lograr el objetivo de este trabajo, se plantea una estructura basada en cinco capítulos, que inicia con una introducción que menciona el propósito fundamental del mismo, y una breve descripción que orienta al lector sobre la forma en que está construido el texto.

El primero capítulo aborda aspectos referentes al diagnóstico institucional, permitiendo una mirada al contexto y a las posibles causas que dificultan los procesos académicos.

En el segundo capítulo se describe el problema generador de la intervención, se realiza una delimitación del problema y se plantea la pregunta que orienta el trabajo, de esta manera, se proyectan posibles acciones y resultados esperados luego de la implementación de la propuesta, todo esto, de acuerdo con la literatura la cual aporta referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.

Luego de ello, en el tercer capítulo, se propone el objetivo general y el propósito de aprendizaje que se espera obtener con la intervención, seguidamente, se menciona la estrategia didáctica y metodológica usada y, además, un esquema de la planeación de las actividades que se puede profundizar en los anexos, así como los instrumentos usados para evaluar los aprendizajes.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se realiza un análisis de la intervención triangulando desde la teoría, las experiencias de la docente (diario de campo) y las experiencias y aprendizajes de los estudiantes, desde tres alcances: la producción textual escrita, la producción textual oral y las prácticas pedagógicas basadas en la Enseñanza para la Comprensión, además, se realizan las conclusiones finales de la propuesta de intervención y posibles recomendaciones a nivel personal, a la instituciones y a otros docentes.

Por último, en el quinto capítulo se realiza una propuesta a la institución que pretende mejorar los procesos académicos y los aprendizajes de los estudiantes planteando algunas acciones, responsables y tiempos para alcanzar resultados.

5. Metodología

La metodología de este trabajo se basa en la *Investigación-Acción*, ya que se fundamenta en la acción y reflexión de las experiencias relacionadas con las prácticas educativas de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. El esquema general del trabajo corresponde a las etapas que se han descrito como fundamentales de una investigación acción: planificación, acción, observación y reflexión (Díaz, 2005), bajo la idea secuencial y en forma de ciclos (Latorre, 2003).

6. Conclusiones

Al finalizar este trabajo se logra evidenciar que la intervención favoreció la reflexión por parte de los participantes durante todo el proceso, permitiendo la transformación favorable de las prácticas, de igual modo, en lo referente a las prácticas de aula por parte de la docente se logra generar una reflexión sobre el quehacer pedagógico para diseñar e implementar una planeación intencionada y orientada bajo unos elementos específicos que promovieron avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, en cuanto a la producción textual escrita, se logra eliminar algunos prejuicios por parte de los estudiantes y la docente que, según Cassany, Luna y Sanz (1998), existen a la hora de escribir, lo cual permitió la elaboración de un texto descriptivo siguiendo los parámetros establecidos en cuanto a la coherencia, cohesión y adecuación. Finalmente, en cuanto a la producción textual oral, se logra desarrollar habilidades en la expresión oral, mejorando así la fluidez, la coherencia, la apropiación y la ampliación de vocabulario a través de exposiciones y actividades que exigían el desorden ordenado a partir del trabajo colaborativo.

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 30 | 01 | 2018 |
|--|----|----|------|

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de los años la educación ha estado influenciada por modelos pedagógicos que han enmarcado las prácticas de aula en el tradicionalismo, haciendo que los procesos de aprendizaje sean estáticos y la enseñanza poco efectiva, así, Blázquez, Casse, Díaz, Escudero, Martínez, Peña y Sánchez (2010) definen la práctica pedagógica como “actividades que desarrolla el maestro en el aula y que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con un grupo de alumnos de una manera directa” (p. 60-61). A partir de esta concepción, es responsabilidad del docente favorecer en sus estudiantes procesos asertivos de aprendizaje en el aula y establecer relaciones entre los procesos académicos y el contexto en el que se desarrollan.

Por tal motivo, el propósito de este trabajo se centra en el diseño, implementación y evaluación del impacto de una propuesta de intervención basada en una secuencia didáctica bajo el Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), con el objetivo de que los estudiantes logran producir textos orales y escritos de tipo descriptivo, todo ello, fundamentado a través de una amplia revisión de la literatura que abarca aspectos desde lo referente a los procesos de las practicas pedagógicas, y la EpC, hasta lo concerniente con los procesos de producción textual, especialmente en oralidad y escritura.

Así, en primera instancia se abordan aspectos referentes al diagnóstico institucional, en donde se señalan temas relacionados con el contexto, la identificación de necesidades y problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

Posterior a ello, se expone el problema generador, realizando la pregunta problema que orienta la propuesta de intervención y las posibles acciones y resultados esperados luego de la implementación del diseño. De igual manera, se exponen referentes teóricos y

metodológicos que sustentan la intervención a partir de dos grandes categorías, desde la pedagogía y desde la didáctica.

Seguidamente, se describe la ruta de acción dentro de la intervención, en la que se evidencia el objetivo, una caracterización de los participantes, la estrategia didáctica y metodológica utilizada, un esquema de la planeación, los instrumentos de evaluación y el cronograma de las actividades llevadas a cabo.

Por último, se realiza el análisis de los resultados de la intervención, en el que se evidencia un proceso de triangulación entre el sustento teórico, las experiencias de la docente y los aprendizajes de los estudiantes y, además, cómo estos se interrelacionan entre sí, haciendo hincapié en los alcances y avances obtenidos antes y después de la implementación del diseño de intervención.

Para finalizar, se presenta una proyección institucional, las conclusiones a las cuales se llegó luego de realizar la implementación y las recomendaciones a partir de tres miradas, personal, institucional y con pares académicos.

CAPÍTULO 1

Diagnóstico institucional

1.1 Análisis del contexto institucional

La Institución Educativa Departamental (IED) Pablo Herrera es una institución de carácter oficial, en calendario A, ubicada en la vereda Chuntame del municipio de Cajicá, en el departamento de Cundinamarca. Ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Actualmente cuenta con 1389 estudiantes de estrato socioeconómico 1, 2 y 3, atendidos en tres sedes que son: sede principal, con dos jornadas y estudiantes de grado primero a grado once; sede Roberto Cavelier, con estudiantes de transición a quinto en jornada mañana; sede Acuarelas, con estudiantes de preescolar en jornada mañana.

Respecto al diagnóstico institucional del componente académico, se observó que el modelo pedagógico adoptado por la institución, según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), es el tradicional; sin embargo, teniendo en cuenta algunos aspectos como misión, visión, perfil, propuesta pedagógica y factores claves de éxito, se considera que no hay una coherencia absoluta entre el modelo y dichos aspectos

De igual manera, se encontró que la institución cuenta con un plan de estudios definido (planes de área), estructurado por cuatro periodos para cada nivel; sin embargo, dicho plan adolece de mecanismos de seguimiento y presenta saturación en cuanto a temáticas establecidas por cada área.

De este modo, como necesidad institucional frente al aprendizaje, se destaca la escasa comprensión textual y la falta de estrategias por parte de los docentes para desarrollar esta competencia.

1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje

El objetivo primordial de esta intervención nace de la necesidad de modificar la propuesta curricular, en la cual se busca involucrar las habilidades y competencias de los estudiantes, principalmente la comprensión y producción textual, con el fin de dar una nueva perspectiva al trabajo de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se pretende mejorar la relación maestro-estudiante, las prácticas de aula y, además, que los ambientes de aprendizaje sean mucho más efectivos.

El punto de partida de esta propuesta se basa en las políticas educativas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con lo cual se busca dar mayor solidez a las planeaciones y estrategias a desarrollar, “con los estándares curriculares se busca dar mayor concreción a los lineamientos expedidos, de manera que las instituciones escolares cuenten con una información común para formular sus planes de estudio, respetando su autonomía” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, párr. 4). Con todo lo anterior, se logró precisar los conocimientos a los que se espera lleguen los estudiantes a partir de desempeños y competencias que garanticen la equidad y el avance en la calidad educativa.

Por tanto, el área de lenguaje basa la propuesta teniendo como eje inicial los fundamentos epistemológicos, que contribuyen a la consolidación y a la reestructuración curricular, así, el aprendizaje se desarrolla a partir de una concepción epistemológica basada en el constructivismo, en el que el estudiante crea su propio aprendizaje a partir de experiencias y el acompañamiento de los docentes, de este modo, el lenguaje desempeña un papel de gran importancia en el pensamiento, en el que logra consolidar y transmitir sus experiencias a través de la comunicación.

CAPÍTULO 2

Problema generador de la intervención

2.1 Problema generador de la intervención

El lenguaje como puerta de entrada al conocimiento es visto, desde el contexto educativo, como uno de los mayores retos a la hora de plantear las competencias a desarrollar para la adquisición de nuevos saberes. Bajo tal perspectiva, y de acuerdo con el PEI de la Institución Educativa, se observa una serie de dificultades que limitan el desarrollo de las competencias para alcanzar los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Así, las principales dificultades que se evidencian, y que hacen parte de una de las mayores problemáticas a nivel institucional, son el bajo rendimiento en cuanto a la comprensión y la producción textual (oral y escrita), lo cual dificulta claramente el desempeño académico en todas las áreas del conocimiento. De otro modo, las prácticas pedagógicas encasilladas al trabajo por contenidos y pobres en cuanto a la planeación e innovación obstaculizan el desarrollo de competencias lecto-escritoras, de interpretación, argumentación y análisis textual, capacidades expresivas y comprensivas, lo cual impide formar estudiantes con habilidades para llevar a cabo estos procesos.

2.2 Delimitación del problema generador de la intervención

El grado tercero de IED Pablo Herrera, sede Roberto Cavelier, presenta una problemática evidente en cuanto a tres categorías; la primera hace referencia a las dificultades para producir textos escritos; la segunda a las falencias en los procesos de oralidad; la tercera a las prácticas de aula tradicionales que no permiten avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3 Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo la implementación de la secuencia didáctica “Salvemos a los dinosaurios” en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) favorece las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la producción textual oral y escrita de los estudiantes de grado tercero de la IED Pablo Herrera, sede Roberto Cavelier?

2.4 Hipótesis de acción

Atendiendo a la pregunta de intervención y a las necesidades institucionales y de los estudiantes, se plantean acciones que permitan desarrollar en los estudiantes competencias de composición escrita y de oralidad, de esta manera, se espera mejorar tanto la comprensión como la forma de elaborar textos de tipo descriptivo. Dichas acciones se describen a continuación:

Acción: Modificación de la malla curricular del área de lenguaje del grado tercero, cambiando la estructura de contenidos a competencias, así como el cambio de concepción de enseñanza al transformar la estructura curricular saturada y por temáticas a una dinámica, secuencial y de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollan.

Resultado esperado: Al final de la implementación, se espera tener una malla curricular basada en competencias que contribuya a optimizar los tiempos y a mejorar el aprendizaje en los estudiantes.

Acción: Para superar la problemática de aula, se propone planear las actividades bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), a partir de la postura de Stone (1999), quien expone que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 4). En este sentido, se pretenderá planear las clases basadas en los

aprendizajes previos, las experiencias, la exploración y la flexibilidad en las temáticas y la metodología.

Resultados esperados: Al finalizar la implementación, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para comprender y hacer visible su pensamiento.

Acción: diseñar una secuencia didáctica compuesta de ocho sesiones que responda a las necesidades de los estudiantes e involucre los intereses de los niños; Bueno (1999) afirma que “cuando un profesor planifica una secuencia didáctica, una lección o unas actividades, integra sus conocimientos científicos y didácticos, su experiencia práctica y sus concepciones ideológicas, lo que no suele suceder cuando «se copia la programación del año anterior»” (p. 411).

Resultados esperados: Al finalizar la implementación, se espera que los estudiantes de grado tercero logren elaborar textos descriptivos, atendiendo a la estructura gramatical y al desarrollo de habilidades de producción textual y oralidad a partir de los intereses generados durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

La problemática se sustenta en la idea de implementar un diseño de intervención en el área de lenguaje que transforme las prácticas pedagógicas, apoyándolas en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Lo anterior surge a partir del diagnóstico realizado a través de encuestas, observaciones de clase y análisis de planeaciones en donde se encontró que la institución necesitaba ambientes de aprendizajes significativos y acordes al modelo pedagógico.

Para darle sustento coherente a este estudio, es necesario apoyarse en una explicación teórica desde la disciplina (lenguaje) y desde la pedagogía, en el que se abordan categorías y

subcategorías que respaldan la intervención, tales como: prácticas pedagógicas, ambientes de aprendizaje, enseñanza para la comprensión, propiedades del texto y producción textual oral y escrita.

2.5.1 Desde la pedagogía

2.5.1.1 Prácticas pedagógicas

El sustento teórico tiene su inicio con las prácticas pedagógicas, dado que son ellas la base del diseño de intervención con las que se busca generar cambios que permitan al docente la exploración de nuevas estrategias para la enseñanza y por ende aprendizajes efectivos en los estudiantes. En este sentido, las prácticas pedagógicas se conciben como “el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos en el aula, propiciadores de espacios de reflexión epistemológica que llevan al docente a revisar y fortalecer su formación disciplinar y a redimensionar sus formas de interacción con los estudiantes” (Rincón, Molina, Bojaca & Jurado, 2001, p. 11).

En esta categoría se evidencia la importancia del docente, pues es quien lidera el desarrollo de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas apropiadas para la orientación y potenciación del proceso (SED, 2012), además, las articula con las características de los estudiantes y con el horizonte institucional para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y responda a las necesidades de los sujetos.

Cabe señalar que las maneras de hacer pedagogía proyectadas hacia el saber pedagógico por parte del maestro son el problema central de la pedagogía, ya que el quehacer del docente va más allá de la transmisión de conocimientos y pasa a establecer relaciones entre el sujeto, los saberes, la cultura y el entorno (Arenas & Gamero, 2006).

2.5.1.2 Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje manifiestan las vivencias y experiencias diarias a través de las interacciones de las personas, los objetos y el espacio. Según Duarte (2003),

El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva, se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (p. 99).

Los ambientes de aprendizaje establecen una forma de organizar escenarios de construcción y participación para una transformación pedagógica con distintas dinámicas en el aula que promuevan el trabajo en equipo y, a su vez, confronten el contexto teórico con el contexto práctico en los procesos pedagógicos. Estos espacios deben convertirse en oportunidades para que los individuos se empoderen de aprendizajes, experiencias y herramientas enriquecedoras para actuar de forma más pertinente y asertiva en su vida (SED, 2012).

Según Velásquez (2008), en el diseño óptimo de ambientes de aprendizaje, los docentes cumplen una función fundamental, se convierten en los mediadores entre los sujetos que aprenden y el objeto de estudio. En la implementación, el docente debe tener una intencionalidad pedagógica encaminada a que el estudiante sea un sujeto activo y se beneficie de los recursos que este ofrece para adquirir conocimiento, desarrollar sus capacidades y actitudes que le permitan actuar favorablemente con el entorno inmediato (SED, 2012). Bajo tal perspectiva, los ambientes de aprendizaje deben tener un propósito claro y compartido con los sujetos e ir más allá de los contenidos, incluyendo una formación permanente.

2.5.1.3 Enseñanza para la Comprensión

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) constituye un modelo pedagógico cuya aplicación pasa por consideraciones particulares en torno al saber, la enseñanza, el pensamiento, el aprendizaje, la idea misma de comprensión y el papel que desempeñan tanto el docente como el estudiante en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, su incorporación en los ambientes de aprendizaje debe realizarse a la luz de los referentes con los que cuenta para interpretar e incidir en el fenómeno educativo mediante la disposición de la “comprensión” como columna vertebral en las prácticas pedagógicas.

En la EpC se establece como pregunta inicial ¿qué es comprender?, lo cual ha sido definido por diferentes autores, quienes plantean concepciones básicas. No obstante, para este caso en particular, se propone la postura de Stone (1999), quien expone que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 4). En ocasiones la comprensión se percibe como un modelo mental, imagen o representación que poseen los seres humanos, no obstante, señalar la idea de comprensión implica ser capaz de pensar y actuar de manera flexible a partir de lo que se sabe, es decir, explicar, justificar, relacionar y vincular los conocimientos más allá de la memorización y la rutina diaria.

Cabe resaltar que el aprendizaje estaría limitado sin la memorización, sin embargo, los desempeños de comprensión que se proponen en este marco van más allá de ello. La EpC busca desarrollar habilidades para aprender a actuar de manera flexible, por tal motivo, Stone (1999) plantea que

los docentes tienen menos el papel de informadores y de examinadores y más el de facilitadores y entrenadores. Su desafío es trazar la coreografía de experiencias de desempeño que constantemente amplíen los repertorios de desempeño de comprensión de los alumnos y por lo tanto su comprensión (p. 12).

Esta postura motiva a los docentes a diseñar secuencias de desempeños de comprensión, en el que el aprendizaje se produce a través del compromiso reflexivo y son presentados a partir de desafíos alcanzables o metas de comprensión.

Este modelo pedagógico establece un puente directo entre el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los docentes, partiendo de considerar que la falta de aplicación de lo aprendido obedece a que la enseñanza no tiene en cuenta tres aspectos básicos del aprendizaje activo: primero, los conceptos previos que poseen los estudiantes a la hora de abordar las temáticas; segundo, la auto-reflexión de los estudiantes sobre los procesos llevados a cabo previamente; y tercero, las metas de aprendizaje que serán alcanzadas partiendo de las realidades de los alumnos, obteniéndose como resultado una desarticulación entre el aprendizaje y la realidad de los estudiantes que les impide alcanzar niveles superiores de comprensión y desarrollar su creatividad (Hurtado, 2015).

El modelo de la EpC, según Lombardi (2014), propone cuatro preguntas fundamentales que guían la reflexión y que articulan el propósito fundamental para su desarrollo: ¿qué es lo que queremos que los alumnos comprendan?, ¿para qué queremos que comprendan ese tema o concepto?, ¿cómo se debe enseñar para que comprendan?, ¿cómo sabrán tanto docentes como alumnos que están construyendo una comprensión?

Así, cada elemento de la EpC se dirige a atender uno de estos interrogantes. Frente al primero, plantea unos “temas o tópicos generativos” centrales en la disciplina, que apasionen al docente y despierten interés y motivación en los estudiantes. En palabras de Barrera y León (2014), “estos representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen la comprensión. Los Tópicos generativos van a la esencia de cada disciplina y la organizan” (p. 29). Dado que los tópicos abren la posibilidad de crear conexiones con otras áreas del conocimiento y explorar con otras temáticas y vivencias,

deben responder a aquello que el docente considera que deben aprender sus estudiantes de manera flexible. En la figura 1, propuesta por Barrera y León (2014), se muestran las características que debe poseer un Tópico generativo.

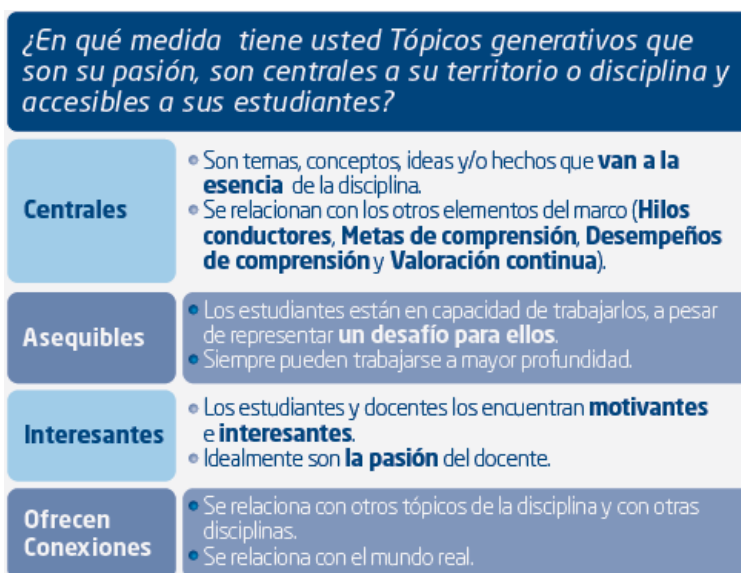


Figura 1. Características de un Tópico generativo (Barrera & León, 2014, p.29)

Respecto al segundo interrogante, la EpC se organiza en torno a “metas de comprensión” específicas o abarcadoras, según se proponga alcanzarlas en una unidad o secuencia didáctica a lo largo del año escolar, y son consecuentes con los temas generativos planteados. Este elemento debe ser concreto, observable y medible, ya que representa las comprensiones que el maestro pretende que el estudiante alcance durante el tiempo que se determine (Barrera & León, 2014).

Para que el proceso de aprendizaje adquiera mayor sentido es necesario que el docente dé a conocer a sus estudiantes las metas de comprensión al inicio del proceso. Es importante señalar que para el diseño de las metas de comprensión el docente debe tener cuidado en no confundirse con los objetivos comportamentales de la enseñanza tradicional y realizar siempre la pregunta ¿qué espero que mis estudiantes comprendan después de la

enseñanza? Barrera y León (2014) proponen los siguientes criterios que deben tener una meta de comprensión (ver figura 2).

| ¿En qué medida tiene usted Metas de comprensión claras y unívocas dentro de cada Tópico generativo, que enfocan las comprensiones específicas que usted quiere que sus estudiantes desarrollen? | |
|---|---|
| Comprensión | <ul style="list-style-type: none"> Se enfocan en el desarrollo de la comprensión y NO en acciones. |
| Claridad | <ul style="list-style-type: none"> Tienen sentido para los estudiantes. Les muestran a los estudiantes el horizonte hacia donde se quiere llegar. Los estudiantes las entienden y están claramente escritas. Son motivantes y llamativas para los estudiantes. |
| Centrales | <ul style="list-style-type: none"> Van a la esencia de la disciplina. Tienen en cuenta las Dimensiones de la comprensión (Conocimiento, Método Praxis y Formas de Comunicación). |
| Concretas | <ul style="list-style-type: none"> Son preguntas o afirmaciones observables, medibles y evaluables a través de los Desempeños de comprensión. Ayudan a la exploración del Tópico generativo, el cual a su vez está íntimamente relacionado con los Hilos conductores. Están claramente relacionadas entre sí. |

Figura 2. Criterios de una meta de comprensión (Barrera & León, 2014, p.29)

En concordancia con el tercer pilar, Hurtado (2015) plantea unos “desempeños de comprensión” concebidos como desempeños de acción y pensamiento en torno al conocimiento. Este elemento necesita ir acompañado de mucha reflexión, en este sentido, los desempeños de comprensión se convierten en la base del aprendizaje, por ello, para Barrera y León (2014), “la acción sin reflexión es inútil en el desarrollo de la comprensión. Las acciones sin reflexión son solamente actividades. Las acciones con reflexión son desempeños de comprensión” (p. 30). El planteamiento de los desempeños requiere del papel activo de los estudiantes, pues estos deben diseñarse a partir de los intereses y necesidades de ellos mismos, así, es necesario hacer que el aprendizaje sea visible, es decir, que la comprensión sea evidente a través de la interpretación, el análisis de problemas, la exploración, la explicación y más.

Este componente se diseña de manera secuencial, de tal modo que el estudiante logre desarrollar las metas de comprensión y los tópicos generativos. De esta manera, la secuencia se plantea a partir de tres momentos: *la exploración*, es la actividad de motivación en el que el estudiante se conecta con el tópico, es decir, se realiza un proceso de enganche; *la investigación guiada*, delimita las metas de comprensión, son las actividades que el docente plantea para que el estudiante explore su conocimiento; y el *proyecto final o síntesis*, es la visión de lo que pretendemos que los estudiantes hagan al finalizar la unidad (Barrera & León, 2014).

En relación con lo anterior, aparecen algunos criterios que pueden contribuir en el diseño de los desempeños de comprensión (ver figura 3).

| ¿En qué medida tiene usted ciclos de acciones en los cuales los estudiantes hacen su pensamiento visible y desarrollan su comprensión de las Metas de comprensión? | |
|--|---|
| Enganche | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes están activamente comprometidos con lo que están haciendo. Los estudiantes tienen claridad del propósito de lo que HACEN. |
| Pensamiento Visible | <ul style="list-style-type: none"> Las acciones son variadas y ricas y requieren que los estudiantes vayan más allá de lo que saben. Invitan a los estudiantes a utilizar lo que saben en contextos nuevos y en formas diferentes. |
| Secuencia | <ul style="list-style-type: none"> Están diseñados progresivamente para que los estudiantes desarrollen comprensión, construyendo sobre lo que saben y teniendo en cuenta sus ideas y preguntas. Están organizados en desempeños de exploración, de investigación guiada y proyecto final de síntesis. |
| Dirección | <ul style="list-style-type: none"> Los desempeños están claramente conectados con las Metas de comprensión. Contribuyen a la comprensión de las Metas de comprensión y el Tópico generativo. |

Figura 3. Criterios para diseñar los desempeños de comprensión (Barrera & León, 2014, p 31)

Respecto al último pilar, se propone una “evaluación diagnóstica continua” que permita no sólo dar cuenta de los progresos de comprensión de los estudiantes, sino que constituya un insumo para la retroalimentación permanente frente a los desempeños de comprensión (Hurtado, 2015). La valoración continua proporciona a los demás elementos un vínculo de organización y coherencia.

Dentro de este marco, la evaluación permite una visión completa de la unidad al evidenciar si lo que se pide a los estudiantes es realmente lo que se está mostrando, y si la comprensión ha sido alcanzada, constituyéndose en una retroalimentación permanente usada tanto por docentes como por estudiantes.

En relación con ello, es muy común que los docentes confundan la evaluación continua con un desempeño de comprensión (taller, quiz, exámenes), pues están íntimamente relacionadas. No obstante, cabe aclarar que este elemento no se trata de una actividad, sino de un proceso de observación que ayude al docente a verificar que sus estudiantes han alcanzado la comprensión. De acuerdo con Barrera y León (2014), “la valoración continua es el proceso de observar, en esos desempeños de comprensión, qué tanto están comprendiendo los estudiantes y ofrecerles la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo” (p. 32). Por esta razón, estas autoras sugieren los criterios que debe tener la

| ¿En qué medida los estudiantes están involucrados en ciclos de retroalimentación formal e informal con ellos mismos, otros y el profesor, acerca de los Desempeños de comprensión? | |
|--|---|
| Cíclica | <ul style="list-style-type: none"> La Valoración Continua está organizada en ciclos de retroalimentación que le ayudan al estudiante a desarrollar su comprensión en el tiempo. Se hace periódicamente acompañando los Desempeños de comprensión. |
| Criterios | <ul style="list-style-type: none"> Son claros y se enuncian explícitamente. Son pertinentes, es decir que están estrechamente vinculados con las Metas de comprensión. Son públicos, es decir que todos los estudiantes los conocen y comprenden. Tienen en cuenta las Dimensiones de la comprensión. |
| Variedad | <ul style="list-style-type: none"> Cuenta con una valoración tanto formal como informal. Involucra al estudiante en la autoevaluación y la reflexión de su propio trabajo, de lo que está aprendiendo y de cómo lo está haciendo. |
| Retro-alimentación | <ul style="list-style-type: none"> Proviene de diferentes fuentes: la ofrece el docente, los pares, los expertos, los padres. La Valoración continua ofrece el tiempo para que los estudiantes usen la retroalimentación y enriquezcan su trabajo. Consta de ciclos que son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar la comprensión. |

evaluación continua (ver figura 4).

Figura 4. Criterios de la evaluación continua (Barrera & León, 2014, p.32)

2.5.2 Desde la disciplina

Son tres conceptos claves los que orientan esta intervención desde la disciplina, en los que se encuentran la producción textual y las propiedades del texto. Cada una se desarrolla a partir de subtemas que fortalecen el diseño, la intervención y la evaluación de la propuesta.

2.5.2.1 Producción textual

Según Rincón (s.f.), algunas investigaciones han logrado establecer las características propias de la oralidad y la escritura en la práctica comunicativa, las cuales se desarrollan atendiendo a las necesidades culturales que logran ser satisfechas por medio del discurso oral o por el discurso escrito. De igual manera, Cassany, Luna y Sanz (1998) afirma que la relación entre las habilidades orales y escritas debe ser estrecha para lograr que los estudiantes comprendan y produzcan textos.

Dentro de este proyecto de intervención se desarrollan las características propias de la oralidad y la escritura como elementos esenciales para mejorar procesos comunicativos.

- ***Producción textual oral***

Comunicarse de manera correcta implica desarrollar habilidades comunicativas del lenguaje integrado oral desde la perspectiva de emisores y receptores, en los que se tiene en cuenta las situaciones e intenciones comunicativas que se desarrollan en cada contexto y en los que se da relevancia a los signos lingüísticos y otros factores como los silencios, los ritmos, las decadencias, la intensidad y la velocidad de la voz, la risa, el llanto, etc. (Ramírez, 2002).

En línea con lo anterior, Ramírez (2002) indica que la expresión oral consiste en “escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de

signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje)” (p. 59). En este sentido, hablar es crear relaciones, intercambiar ideas, pensamientos y conocimientos a través de la escucha, es decir, un buen hablante debe ser antes un buen receptor. Las anteriores son características o destrezas que debe desarrollar un comunicador competente y que se promueven desde las primeras etapas de la escolaridad y en el entorno familiar.

- *Producción textual escrita*

Chomsky (s.f) (citado por Cassany, 1987) realiza una distinción entre competencia y actuación, en la que afirma que la primera es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad, y la segunda es el conjunto de reglas que usa un miembro de dicha comunidad, en este sentido, la competencia es el código escrito (el saber), y la actuación es la composición del texto (el saber hacer). Un individuo desarrolla habilidades de producción escrita cuando demuestra el dominio de estos dos elementos, es decir, tiene amplios conocimientos del código escrito¹ y además aplica estrategias para la redacción.

Cassany (1987) propone un conjunto de estrategias para desarrollar un buen proceso de composición, en el que afirma que el autor debe

Ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión, etc. Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. Además, para alcanzar la versión definitiva

¹ “Conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua), o incluso las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...)” (Cassany, 1987, p.11).

del escrito deberá redactar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez. Para hacer esto tiene que estar acostumbrado a releer y a repasar cada fragmento que escribe (p.12).

Al realizar estas acciones de manera secuencial se logra demostrar las habilidades de un buen escritor y, por tanto, la conciencia y la adquisición del código escrito del autor a la hora de componer textos.

- *Propiedades del texto (Características que permiten elaborar textos)*

A continuación, se exponen la adecuación, la coherencia y la cohesión que permiten al autor elaborar un texto de manera correcta, además, se señala la conceptualización y las características que encierra cada una.

a) Adecuación

Según Cassany (2009), la adecuación se refiere al

Dominio de la variación sociolingüística (dialectos, registros, connotaciones y valores sociales de las unidades léxicas, etc.). Incluye la adopción de la variedad dialectal (estándar nacional / regional / local) y funcional (nivel de formalidad, grado de especificidad, canal escrito, grado de subjetividad) apropiada para cada situación comunicativa (p. 53).

De lo anterior se puede deducir que la adecuación es una propiedad textual que muestra claramente la intención comunicativa y el propósito del autor, en donde se demuestra el grado de respeto por parte del escritor a las normas sociolingüísticas presentes en el acto comunicativo.

b) Coherencia

Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico. Incluye la selección (búsqueda de relevancia, información explícita e implícita, etc.) y la organización del contenido semántico del texto (macroestructuras y superestructuras textuales, construcción de párrafos, etc.) (Cassany, 2009). En este sentido, la coherencia es la relación de las ideas que permite al lector entender la intención comunicativa del autor. La comprensión de este elemento dentro de la estructuración de los textos es de vital importancia para el autor, pues contribuye a tener claridad de lo que se escribe y lo que se lee.

c) Cohesión

Se trata de un atributo lineal y superficial del texto, de carácter gramatical y semántico, incluye los procesos anafóricos, la puntuación, los conectores y los marcadores discursivos, las relaciones verbales o la articulación de tema (Cassany, 2009). Así, la cohesión es una serie de elementos (conectores, elipsis, sustitución, correferencia, marcadores discursivos, pronominalización, signos de puntuación) que se entretajan en un texto para establecer ilación entre las ideas.

Por lo anterior, es indispensable que el autor tenga en cuenta estas tres propiedades del texto para lograr transmitir al lector la intención y el propósito comunicativo de manera clara y efectiva. Es importante resaltar que dichos elementos del texto se desarrollan con la experiencia diaria en el proceso lecto-escritor y se fortalecen con la práctica.

2.5.3 Referentes metodológicos

En este apartado se describe la metodología adoptada en el estudio, así como algunas consideraciones sobre la investigación acción.

2.5.3.1 Investigación-acción

Este trabajo está basado en la acción y reflexión de las experiencias relacionadas con las prácticas educativas de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, planteado en una secuencia didáctica. En este sentido, la investigación acción permite que se desarrolle un proceso de relación entre la teoría y la práctica, es decir, entre los conocimientos teóricos y los conocimientos de la propia experiencia que admite la transmisión de los aprendizajes a los estudiantes.

De este modo, el docente es capaz de reflexionar sobre su acción pedagógica, esto es analizar y evaluar el contexto, las situaciones y elementos que involucran su quehacer y que le ayudan a definir su práctica de aula, ajustándolas a los intereses y necesidades de los estudiantes. En esta dirección, Carr y Kemmis (1998) (citado por Labra, Montenegro, Iturra & Fuentealba, 2005) definen la investigación-acción

Como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente (p. 15).

El esquema general del trabajo corresponde a las etapas que se han descrito como fundamentales de una investigación acción: planificación, acción, observación y reflexión (Díaz, 2005), bajo la idea secuencial y en forma de ciclos (Latorre, 2003)² lo que permite que el análisis y el proceso reflexivo sea enriquecedor para la práctica docente, la planificación de las actividades y la resignificación de la labor.

² Ciclo de investigación –acción (Latorre, 2003). Plan de acción, acción, observación de la acción y reflexión

CAPÍTULO 3

Ruta de acción

3.1 Objetivo general

Analizar los cambios que se dan en la práctica pedagógica de la docente en el área de lenguaje y en el aprendizaje de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Rural Departamental Pablo Herrera, Sede Roberto Cavelier, a partir de la implementación de la secuencia didáctica “Salvemos a los dinosaurios” en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

3.1.1 Objetivos específicos

- Conocer el estado inicial de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución y del aprovechamiento de los medios y recursos disponibles.
- Fundamentar conceptualmente los ejes en los que se basa el proyecto: desde la pedagogía (prácticas pedagógicas, ambientes de aprendizaje y EpC); desde la disciplina (producción textual, oralidad, escritura, coherencia, cohesión, adecuación).
- Diseñar e implementar ambientes de aprendizajes mediante la planeación y ejecución de la secuencia didáctica.
- Valorar la incidencia de la secuencia didáctica en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes.

3.2 Propósitos de aprendizaje

La secuencia didáctica “Salvemos a los dinosaurios” apunta a alcanzar los objetivos de la propuesta pedagógica institucional³, al involucrar en cada una de las sesiones actividades para despertar las habilidades artísticas, formar individuos capaces de interactuar dentro de la sociedad y ser líderes dentro de la comunidad, esto, a través del trabajo colaborativo, de igual forma, dentro de las sesiones se desarrollan ambientes de aprendizajes con sana convivencia, reforzando valores como el respeto, el amor y la responsabilidad.

³ la propuesta Pedagógica, que está orientada al desarrollo de cuatro factores claves de éxito que determinan los procesos académicos, convivencial, de liderazgo y de cultura Institucional. Estos factores son: (PEI, 2013, p. 15): Formación competente y competitiva basada en principios axiológicos, formación para la sana convivencia, liderazgo Compartido, sensibilización artística y cultura Institucional.

De igual manera, Camps (1994) (citada por Pérez, 2005) “ha propuesto la noción de secuencia didáctica entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 5). Así, la implementación de la secuencia aportará al mejoramiento de la comprensión lectora, el desarrollo de competencias escritoras y la oralidad. Esto, a través de herramientas que se le brindarán al estudiante para diseñar textos descriptivos, así como múltiples estrategias para optimizar el aprendizaje mediante el juego, el arte, la lectura, el trabajo colaborativo y el gusto por aprender.

3.3 Participantes

La propuesta de intervención se realizará en el grado tercero de la IED Pablo Herrera de la sede Roberto Cavelier, con un total de 22 estudiantes en edades que oscilan entre los 8 y los 11 años; 13 mujeres y 9 hombres, y la docente, una mujer de 27 años, normalista superior y profesional en psicología, estudiante de la maestría en educación con profundización en lenguaje.

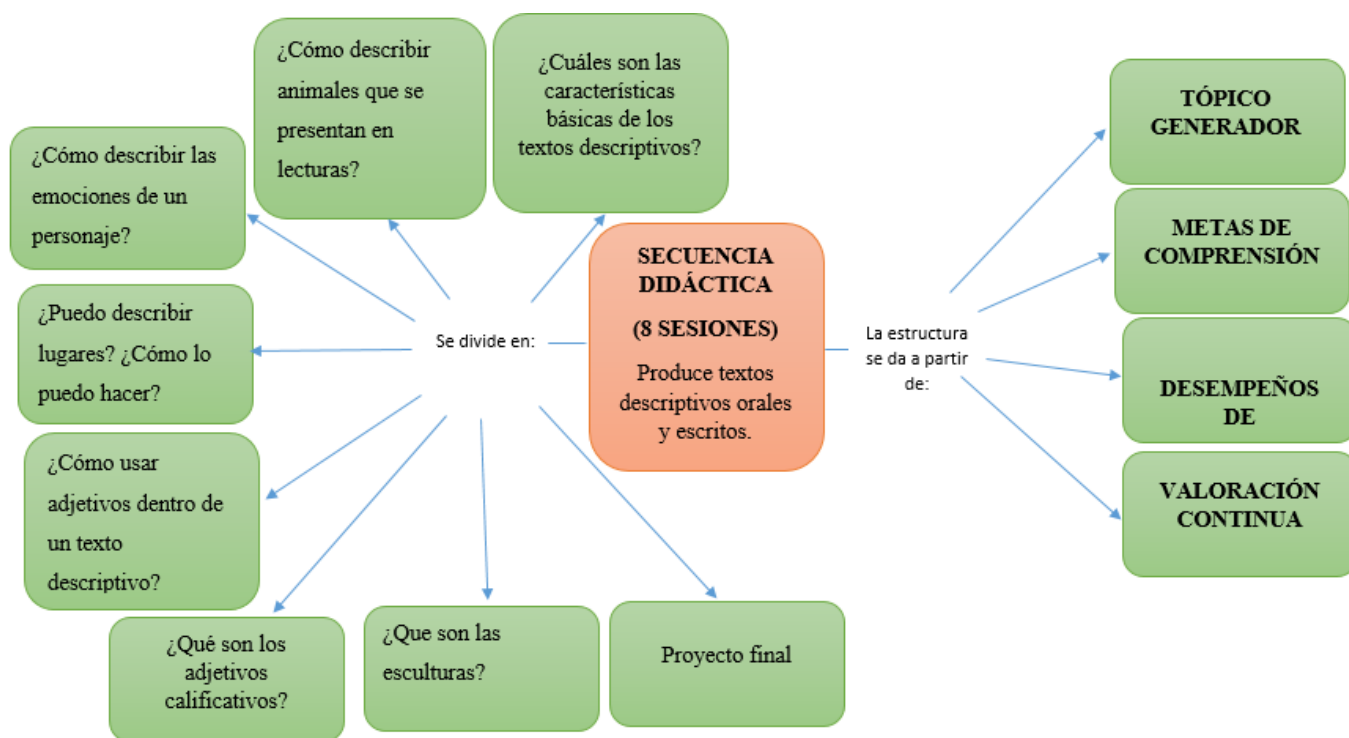
3.4 Estrategia didáctica y metodológica

La propuesta de intervención se diseñó a partir de una secuencia didáctica desarrollada en ocho sesiones de manera secuencial, en la que se espera como producto final que los estudiantes analicen, creen y escriban textos descriptivos de manera oral y escrita teniendo en cuenta las propiedades de los mismos (adecuación, coherencia y cohesión).

Las sesiones se planearon teniendo en cuenta el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), y en las que se esperan alcanzar ocho metas definidas de la siguiente manera: ¿Cuáles son las características básicas de los textos descriptivos? ¿Cómo describir animales que se presentan en lecturas? (Prosopografía) ¿Cómo describir las emociones de un

personaje? (Etopeya) ¿Puedo describir lugares? ¿Cómo lo puedo hacer? (Topografía) ¿Cómo usar adjetivos dentro de un texto descriptivo? ¿Qué son los adjetivos calificativos? ¿Que son las esculturas? Proyecto final.

3.5 Planeación de actividades



3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron en el diseño de intervención se escogieron a partir de las necesidades de aula de la docente y los estudiantes, al querer valorar los desempeños alcanzados y la verificación de los aprendizajes.

En este sentido, el diario de campo fue un instrumento que ayudó a la docente a registrar situaciones significativas que evidenciaban el proceso, además, permitió el diseño y modificación de las estrategias usadas en cada una de las sesiones, de acuerdo con Martínez (2007), “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77). De esta forma, se enriquece la relación teoría-práctica a través de la reciprocidad de la experiencia con la literatura.

Asimismo, las rúbricas de evaluación contribuyeron a que los estudiantes monitorearan los avances obtenidos, las dificultades, y las posibles acciones de mejora. En este sentido, Conde y Pozuelos (2007) afirman que las rúbricas de evaluación son “una escala descriptiva que define los distintos niveles de logro que se pueden observar de un determinado aspecto sujeto a valoración” (p. 79), de este modo, sirve al estudiante para ver su proceso más allá de una puntuación, mostrando las evidencias de acuerdo a su trabajo, igualmente, sirve al docente como estrategia para planificar y modificar los procesos de enseñanza de acuerdo a las necesidades y alcances de los estudiantes.

3.7 Cronograma

| ACTIVIDADES | Semana del 13 al 7 de Abril | Semana del 17 al 21 de Abril | Semana del 17 al 21 de Abril | Semana del 22 al 26 de Mayo | Semana del 29 de Mayo al 2 de Junio | Semana del 5 al 9 de Junio | Semana del 4 al 7 de Julio | Semana del 10 al 14 de Julio |
|---|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| ¿Cuáles son las características básicas de los textos descriptivos? | | | | | | | | |
| ¿Cómo describir animales que se presentan en lecturas?(Prosopografía) | | | | | | | | |
| ¿Cómo describir las emociones de un personaje? (Etopeya) | | | | | | | | |
| ¿Puedo describir lugares? ¿Cómo lo puedo hacer? (Topografía) | | | | | | | | |
| ¿Cómo usar adjetivos dentro de un texto descriptivo? | | | | | | | | |
| ¿Qué son los adjetivos calificativos? | | | | | | | | |
| ¿Que son las esculturas? | | | | | | | | |
| Proyecto final | | | | | | | | |

CAPÍTULO 4

Sistematización de la experiencia de intervención

En este capítulo se presenta un análisis de la implementación del diseño de intervención a partir de tres categorías identificadas: la producción textual oral, la producción textual escrita y las prácticas pedagógicas desde la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

El total de los estudiantes fue 22, y la muestra seleccionada hace referencia al 50% de los niños, es decir, 11 estudiantes definidos por números cuando son citados, y los cuales fueron escogidos de forma aleatoria para dar mayor rigurosidad y objetividad al estudio.

4.1 Producción textual oral

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1998)

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita.

Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión (p. 135).

Así, estos autores valoran la importancia de la enseñanza de la expresión oral en la escuela, a partir de situaciones cotidianas que logra llevar a los individuos a discursos y situaciones más elaboradas, como comunicaciones de ámbito social: exposiciones, debates; nuevas tecnologías: internet, radio, televisión; situaciones académicas: entrevistas, exámenes, que, indiscutiblemente, amplían las habilidades de expresión en los estudiantes. Por ello, dentro del diseño de la propuesta se analiza la oralidad a partir de cuatro subcategorías que apuntan a desarrollar habilidades y competencias en la producción textual oral (Cassany et al., 1998).

Para conocer algunos aspectos de los estudiantes en cuanto a las habilidades para producir textos a partir de la oralidad, se propuso realizar una exposición sobre su dinosaurio favorito, por tanto, se pidió que en casa buscaran toda la información necesaria para describir al resto del grupo las características del personaje. La instrucción pedía incluir material de soporte como carteleras, dibujos y/o escritos que apoyaran el trabajo.

La mayoría de los estudiantes no cumplió con lo requerido, por esta razón, se dio el espacio en el aula para que en parejas buscaran la información y cumplieran con lo establecido.

Para valorar el cumplimiento de los indicadores se utilizó una rúbrica de evaluación tomada y modificada de Betancourt y Madroñero (2014), que permite evaluar el nivel de las competencias en la producción textual oral en una escala 1 a 4 (ver anexo 4), esto es analizado

a partir de una escala de valoración que indica el alcance del logro con y sin la orientación de la docente (ver anexo 3).

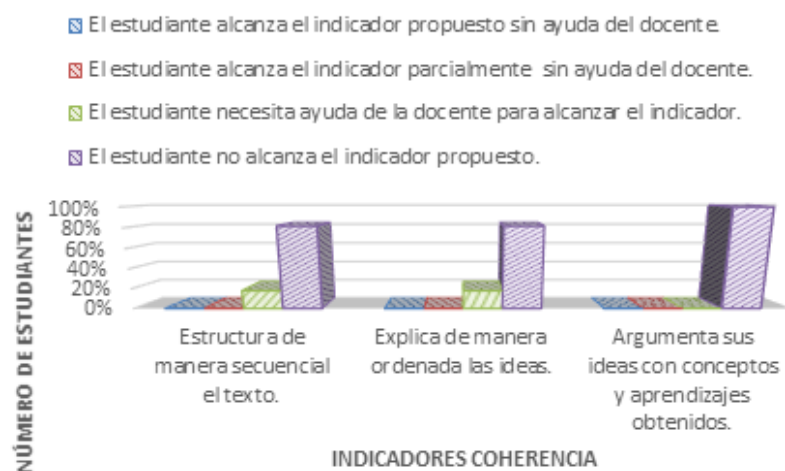
Las exposiciones dieron inicio y los desempeños bajos fueron una constante, lo cual puede ser el resultado de la poca preparación para el trabajo; además, se logró evidenciar las dificultades de los niños para estructurar el discurso de manera secuencial. El poco vocabulario y la falta de conocimiento frente al tema demostraban las deficiencias para producir textos usando la oralidad.

Inicialmente, los estudiantes expresaban sus discursos sin prestar atención a la coherencia, no había una secuencialidad en las ideas, mientras hablaban de las características del personaje incluían otras temáticas que hacían que los interlocutores perdieran el hilo conductor de la presentación, y aunque argumentaban sus ideas con algunos pre-saberes no incluían la información investigada.

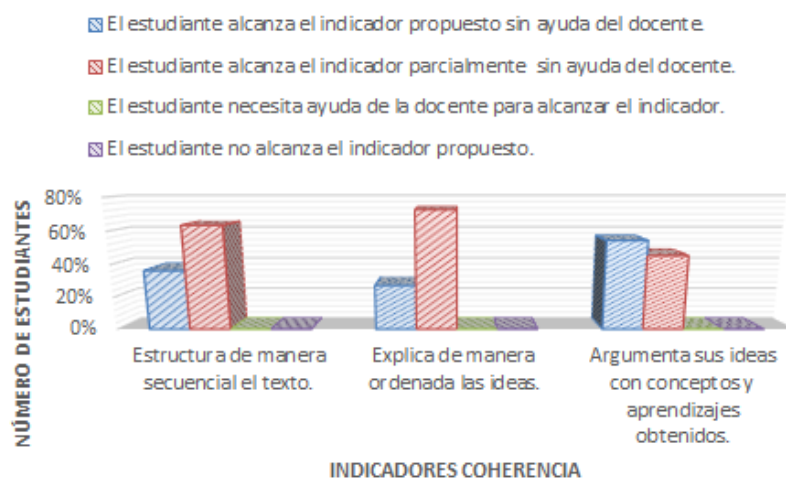
“Hoy se realizó la primera exposición, con anterioridad se dieron los requerimientos y aun así la mayoría de los estudiantes no trajo lo solicitado, sin importar esto trabajamos en clase, pero se evidencian muchas dificultades, los niños no hablan fuerte, no vocalizan, no es posible entender bien las ideas, los discursos son demasiado cortos, les da pena hablar y la gran mayoría no va más allá de decir que les gusta ese dinosaurio porque es chévere” (Diario de campo, 24 de mayo).

En esta primera subcategoría se logra evidenciar que antes de la implementación del diseño en los indicadores “estructura de manera secuencial el texto” y “explicar de manera ordenada las ideas”, nueve de los estudiantes que corresponde al 81,81% de la muestra no alcanzó el indicador propuesto a pesar de tener la orientación de la docente y el 100% no logró argumentar las ideas con conceptos y aprendizajes obtenidos, como se observa en la gráfica 1.

Luego de tener claridad en lo que se debía trabajar y las competencias necesarias a desarrollar para mejorar la oralidad en los niños, se definen en la secuencia didáctica estrategias y actividades como exposiciones de cada creación guiadas por preguntas problematizadoras propuestas desde la EpC, que permitían que los estudiantes organizaran el discurso apoyados en las ideas, saberes e investigaciones desarrolladas dentro y fuera del aula. Para medir los avances de este proceso se analizó la rúbrica de evaluación de la sesión ocho, en la que los estudiantes presentaron la galería de dinosaurios. En esta oportunidad, cada uno escogía uno de los trabajos de sus compañeros y debía exponerlo frente a un grupo de interlocutores. Cabe resaltar, que esta exposición tuvo una pre-sustentación en la que se realizaba una coevaluación a partir de la rúbrica, se corregían errores, lo cual indiscutiblemente contribuyó a que mejoraron los resultados. Esta vez el discurso de los estudiantes estaba dado a partir de tres procesos: la prosopografía, la topografía y la etopeya de su trabajo, lo que permitía que su discurso tuviera orden lógico, por lo tanto, daba mayor rigurosidad al incluir términos académicos a partir de los aprendizajes obtenidos durante el periodo. De este modo, mejoraron los resultados en cada uno de los indicadores, un 63,63% “estructura y organiza el texto”, 27,27% “explica las ideas de manera ordenada” y el 54,54% “argumenta las ideas con los aprendizajes obtenidos”, todo esto sin tener la ayuda de la docente, de igual manera, otros alcanzaron los desempeños de manera parcial y otro tanto aun necesitaron de la supervisión de su maestra (ver gráfica 2).



Gráfica 1 Coherencia: primera exposición para evaluar producción oral (elaboración propia)



Gráfica 2 Coherencia: exposición final para evaluar producción oral (elaboración propia)

Al analizar la subcategoría fluidez, se pudo observar que a la gran mayoría de los estudiantes se les dificultaba expresarse con facilidad, pararse adecuadamente y hablar fuerte, además, usaban muletillas como “eeee” “mmm”, lo cual no permitía que fuera claro el discurso y se comprendiera lo que se expresaba. Se identificó que estaban fallando en la comunicación autogestionada⁴ (singular) en la que, según Cassany et al. (1998), se desarrollan habilidades para la exposición magistral, donde el estudiante debe preparar y pronunciar su discurso esperando las reacciones no-verbales del público. En relación con lo anterior, se evidenció que el 72,72%, un representativo porcentaje, indicaba que ocho de los once estudiantes necesitaban ejercicios que permitieran mejorar la fluidez tanto en la exposición como en la participación y debates (ver gráfica 3).

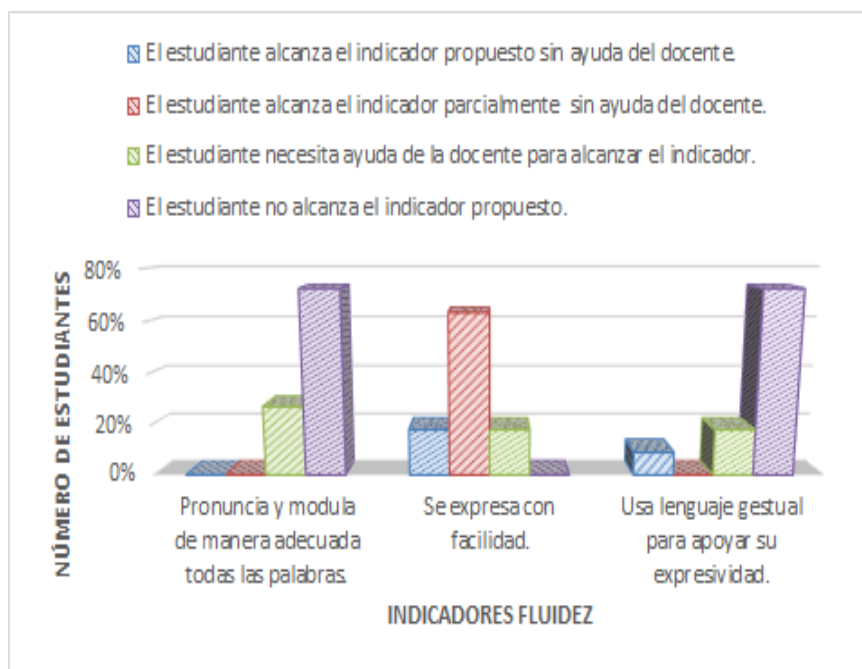
Luego de la aplicación de la secuencia didáctica, se lograron evidenciar avances en el proceso,

“Es gratificante ver los avances que los niños han conseguido, en la presentación de su galería muestran seguridad a la hora de hablar, hablan fuerte, y realizan movimientos con las manos que antes no hacían, ahora no se ponen sobre la pared, dan pasos al frente y explican al resto del grupo con confianza y usando un tono de voz adecuado” (diario de campo 14 de julio).

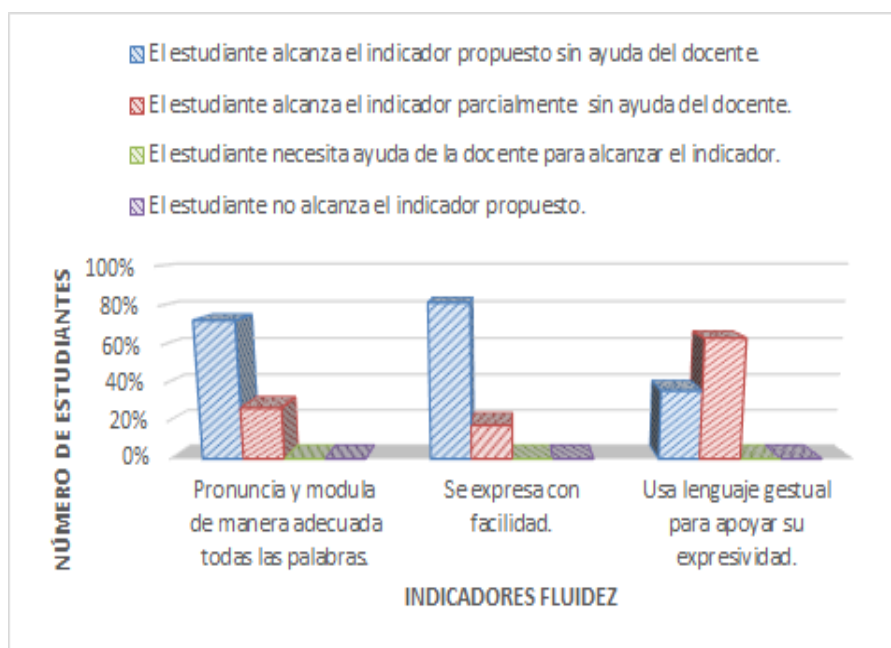
Estos avances se pueden observar en la siguiente gráfica, donde el 72,72% de la muestra logró pronunciar de manera adecuada la mayoría de las palabras, y el 81,81% de los estudiantes lograron expresarse con facilidad sin tener la ayuda de su docente, finalmente, en el indicador tres “usar lenguaje gestual para apoyar la expresividad”, el 36,36% de los estudiantes alcanza el

⁴ La autogestión es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. Cassany, Luna y Sanz (1998)

indicador, cabe resaltar que los demás porcentajes alcanzan un nivel de desempeño más bajo y aun necesitan la ayuda de la docente (ver gráfica 4).



Gráfica 3 Fluidez: primera exposición para evaluar producción oral (elaboración propia).

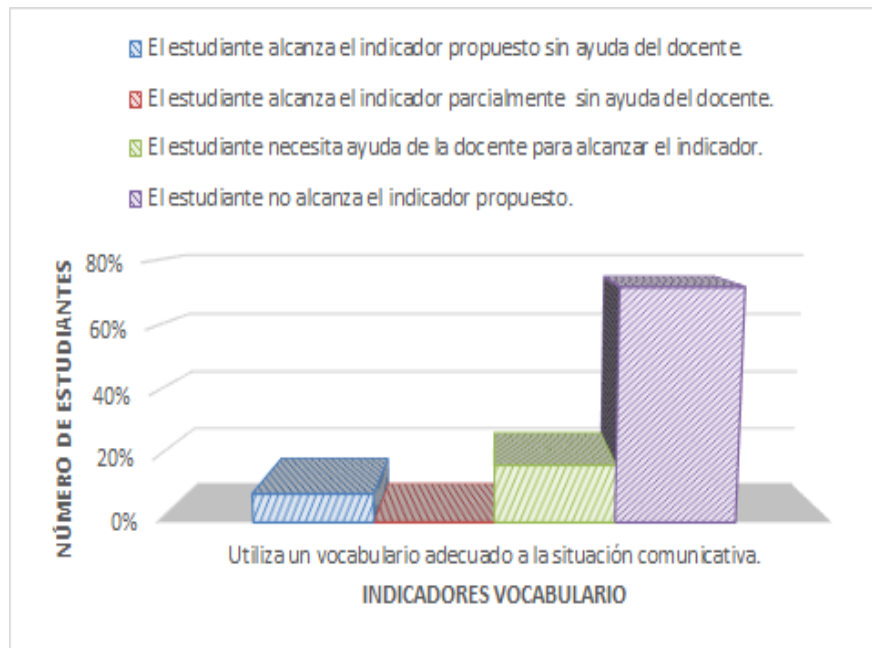


Gráfica 4 fluidez: exposición final para evaluar producción oral (elaboración propia).

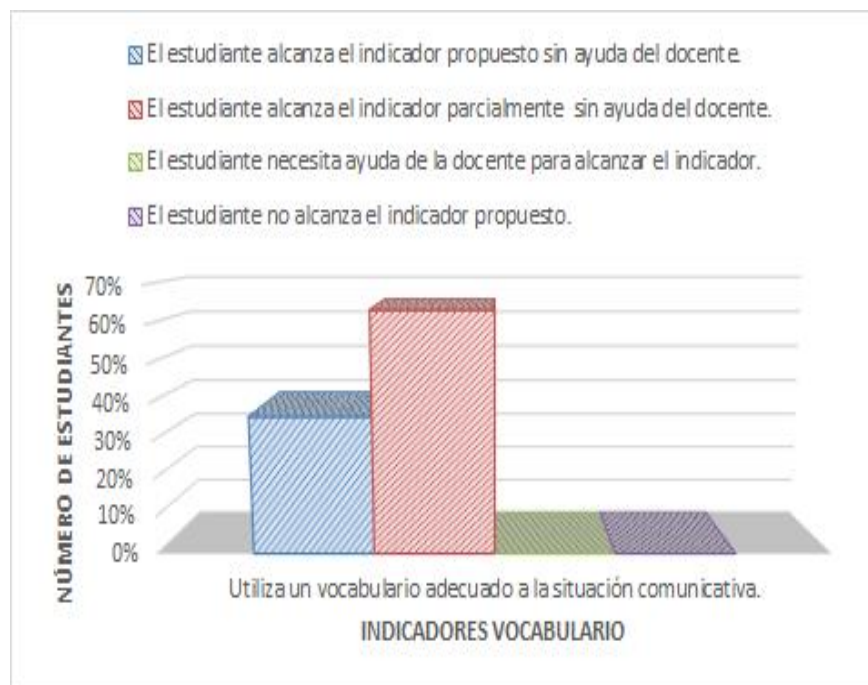
En la subcategoría vocabulario se evidenciaron grandes dificultades a la hora de incluir conceptos claves dentro de las producciones, razones que llevaron a la docente a proponer estrategias para desarrollar la micro habilidad, propuesta por Cassany et al. (1998), “negociar significados” en la que se incluye adaptar el grado de especificación del texto, evaluar la comprensión de interlocutor y usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.

“Se observa que los niños tienen poco vocabulario, el léxico usado es muy limitado cuando se refieren a las características de su personaje solo dicen adjetivos como grande, gordo, pesado etc., y aunque en varias ocasiones les pedía que relacionaran conceptos de otras áreas como ciencias se les dificultaba bastante, es decir, cuando decían que el personaje comía carne, esperaba que lo asociaran con la palabra carnívoro, pero muy pocos lo lograron” (diario campo 24 de mayo).

Por lo anterior, la docente decidió incluir dentro del diseño de intervención algunas estrategias que apoyaran el desarrollo de esta micro habilidad y, además, estuviera ligada a la EpC. “hoy trabajamos la rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto, a partir del concepto prosopografía, esta nos ayudará a construir de forma colaborativa el concepto y así usarlo en las próximas exposiciones y puestas en común” (diario de campo 17 de abril). Actividades como las anteriores se trabajaron durante las ocho semanas, generando de esta forma cambios positivos que incluían mayores conceptos a las producciones orales, es decir, un 63,63% de los estudiantes lograron utilizar vocabulario adecuado a la situación comunicativa, siguiendo las orientaciones de la docente, mientras que un 36,36% alcanzó el indicador de forma autónoma (ver gráfica 5 y 6).



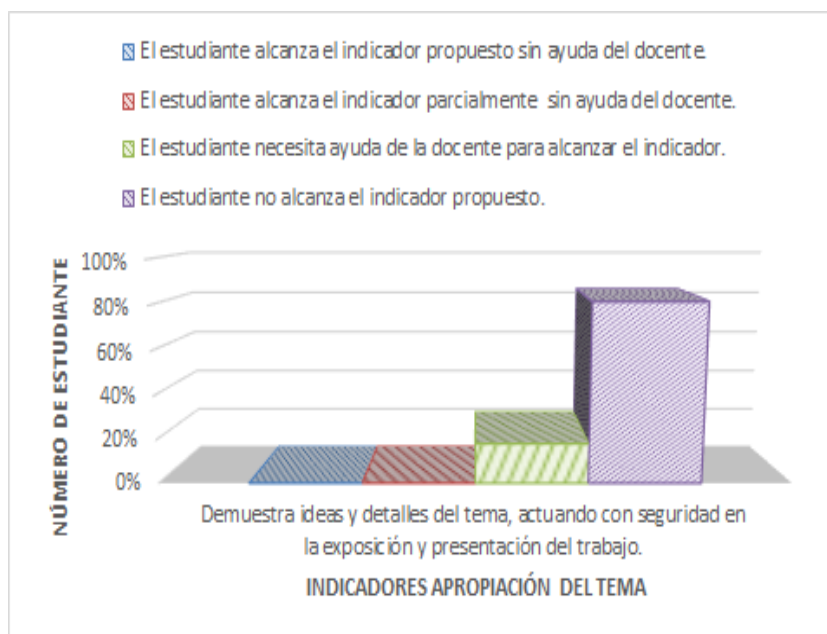
Gráfica 5 Vocabulario: primera exposición para evaluar producción oral (elaboración propia)



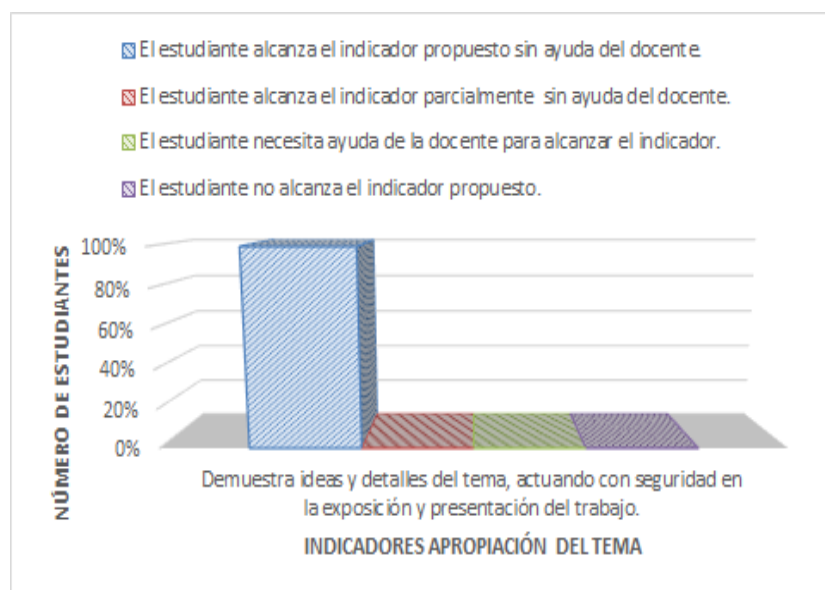
Gráfica 6 Vocabulario: exposición final para evaluar producción **oral** (elaboración propia)

Otra micro habilidad propuesta por Cassany et al. (1998) es la planificación del discurso, en la que se pretende preparar la intervención, anticipando y preparando el tema. Dicha micro habilidad no se había desarrollado al iniciar la intervención, por lo cual, los estudiantes demostraban inseguridad y poco dominio de la temática, razones que eran sustentadas por la falta de preparación de ellos mismos.

En la presentación del proyecto final se logró evidenciar los avances y la preparación de los estudiantes frente a sus exposiciones, ya que, sin lugar a duda, se apropiaban del tema y transmitían con facilidad lo que querían decir. “muchos asistentes de los otros cursos se sorprendían con el hecho de que los niños manejaran conceptos de la descripción que ellos no conocían, además las preguntas eran respondidas con facilidad” (diario de campo 14 de Julio). De este modo, los mayores avances evidenciados se presentan en esta subcategoría, como se muestra en la gráfica ocho. Asimismo, luego de un recorrido de ocho semanas, los estudiantes tienen claridad acerca de las características de los dinosaurios y son capaces de exponer su discurso frente a un público, actuando con seguridad y demostrando el dominio de la temática, por ello, en este caso el 100% de los estudiantes logran el indicador sin ayuda de la docente.



Gráfica 7 apropiación del tema: primera exposición para evaluar producción oral (elaboración propia)



Gráfica 8 apropiación del tema: exposición final para evaluar producción oral (elaboración propia)

4.2 Producción textual escrita

Serafini (2006) propone la importancia de escribir, afirmando que

Sólo se aprende a componer escribiendo frecuentemente, si bien la capacidad de escribir no mejora de forma significativa sin instrucciones adecuadas, consejos y reacciones sobre los productos creados. No sólo se debe escribir durante las horas de lengua sino en todas las materias (p. 185).

En consecuencia, la segunda categoría propuesta en el diseño de intervención es la producción textual escrita, la cual se presenta como un factor útil dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Dicho proceso inició proponiendo una temática que despertara interés en los estudiantes, esto, a partir del tópico generativo que los motivaba a escribir para darle vida a un dinosaurio.

“Lo primero que hice fue presentarles a los estudiantes el proyecto de intervención, todos demostraron buena disposición para el trabajo, se presenta el tópico generativo a través de una imagen en el tablero, luego se pidió a uno de los niños que lo leyera “¿Así que estamos en la era Mesozoica? ¡Ouch! La verdad no tengo ni idea como es, que animales hay, o que peligros podemos encontrarnos. Me siento emocionado pero temeroso, ayúdame a investigar.” (Diario de campo 3 de abril).

Lo anterior, atendiendo a lo que, según Serafini (2006), es esencial dentro de la escritura “se debe motivar a que los estudiantes escriban procurando que lo hagan acerca de temas sobre los que hayan tenido experiencia y en un contexto en el que haya lectores efectivos” (p. 185).

Cabe mencionar que todo el proceso de producción textual escrita estuvo desarrollado a partir de modelos escritos, varias versiones del mismo texto, la corrección entre pares y la reescritura, habilidades que fueron desarrolladas a partir de estrategias basadas en el marco de la EpC, tales como rutinas de pensamiento, preguntas orientadoras y dinámicas que abrían paso a un proceso reflexivo y al aprendizaje autónomo.

El segundo paso para iniciar el proceso de escritura fue la planificación, ya que, de acuerdo con Lomas (1999), “el aprendizaje de la escritura y la mejora de las destrezas escritas de los alumnos exige una planificación específica en la enseñanza de la composición escrita” (p. 121). Se dio a los estudiantes unos parámetros específicos para iniciar la escritura del texto, el cual incluía una estructura básica para los textos descriptivos, por lo cual, dicho proceso se realizó luego de un aprendizaje por modelamiento

“hoy por fin iniciaremos nuestro primer borrador del texto descriptivo, en este trabajo se dan las instrucciones paso a paso, primero a través del esquema para analizar la prosopografía, la etopeya y la topografía del personaje, luego se inicia la escritura del texto, la docente le va explicando a los estudiantes cómo lo pueden lograr realizando un ejemplo en el tablero, esto es importante porque el maestro debe ser modelo de los aprendizajes de los estudiantes” (diario de campo 23 de mayo).

El primer borrador del texto mostró las dificultades de los estudiantes a la hora de componer escritos, mostrando en la mayoría de los indicadores desempeños bajos y proponiendo a la maestra el reto de aplicar estrategias que ayudaran a desarrollar habilidades.

La subcategoría “coherencia” del primer borrador del texto descriptivo se desarrolló a partir de tres indicadores que evaluaban la claridad a la hora de transmitir lo que se quería decir. En este caso, los desempeños fueron bajos, demostrando las necesidades para incluir dentro de la intervención estrategias que contribuyeran a mejorar la composición escrita, todo a través de actividades y estrategias basadas en la EpC, que ayudaban a ampliar la escritura de una manera ordenada y secuencial, de este modo, el análisis arroja que 72,72% de los estudiantes necesita ayuda de la docente para ordenar de manera lógica y comprensible la información, por tal razón, se hace poco entendible la lectura del texto. En este mismo indicador, el 18,18% no alcanza el propósito, pues no logra dar una estructura secuencial,

mientras que el 9,09%, que corresponde a un estudiante, alcanza el indicador de manera parcial sin ayuda de la docente (ver gráfica 9).

“El tivuron es un donosaurio se desplasa nadando por el agua el tiburón come carne personas es de color gris el vive en el mar se juto cootro animales tiene escamas el tiene cola se protege pesa tavién pesamos” (En este texto se dificulta la lectura, no hay secuencialidad y tampoco se ordenan las ideas de manera lógica).

Imagen Icoherencia: primer borrador del texto descriptivo

Durante la aplicación de la secuencia didáctica se planearon estrategias que contribúan a mejorar la producción textual escrita mientras se iban incluyendo temáticas para ampliar el texto

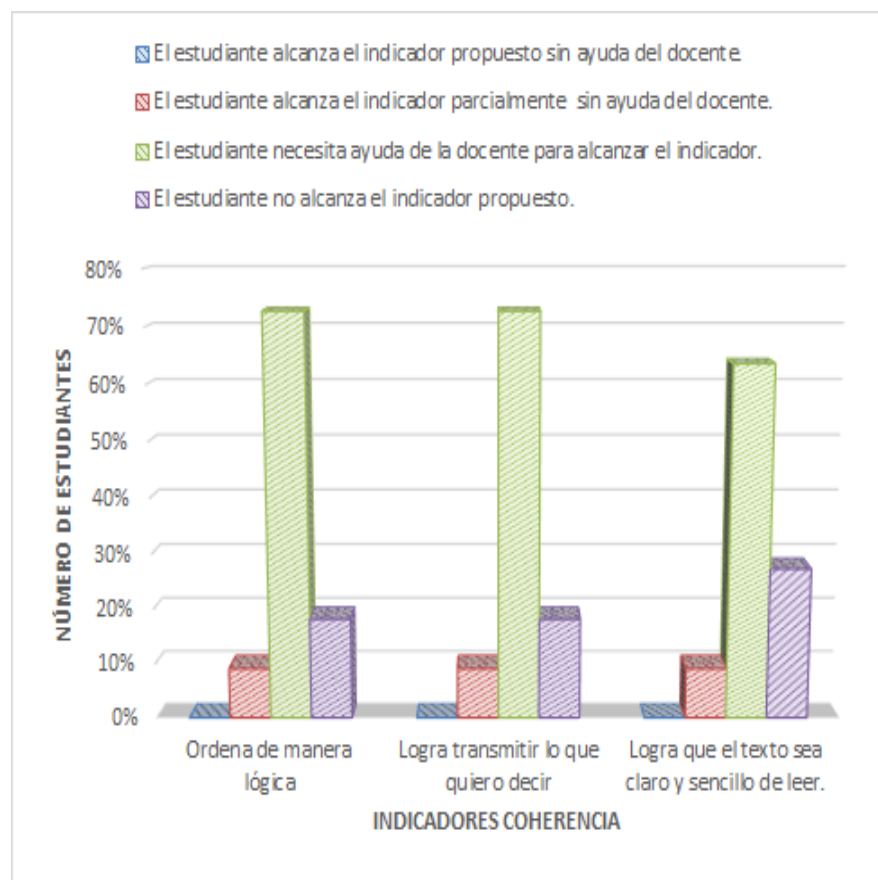
“Se propone la rutina de pensamiento, “antes pensaba-ahora pienso”, se pide a los estudiantes que en una hoja escriban que pensaban antes sobre los adjetivos, y que luego de todo lo trabajado, escriban ahora lo que piensan sobre el concepto, se realiza una puesta en común y se reflexiona” (diario de campo 30 de mayo). “Para seguir trabajando en el texto descriptivo pido a los estudiantes que escojan un texto de uno de sus compañeros y en el formato de comentarios realicen las posibles sugerencias que puedan ayudar a los otros niños a mejorar el texto, además que encierren con un color todos los adjetivos que encuentren y ayuden a sus compañeros si observan que al texto le hace falta más adjetivos, cabe resaltar que esta revisión entre pares se debe hacer teniendo en cuenta la rúbrica” (diario de campo 2 de junio).

Cabe mencionar que actividades como las descritas anteriormente se desarrollaban sesión a sesión y fueron factores fundamentales en el mejoramiento de la producción textual escrita, en donde el 64% ordena de manera lógica y secuencial el texto, logrando transmitir lo que se quiere decir, y el 100% consigue que el texto sea claro y sencillo de leer, unos con

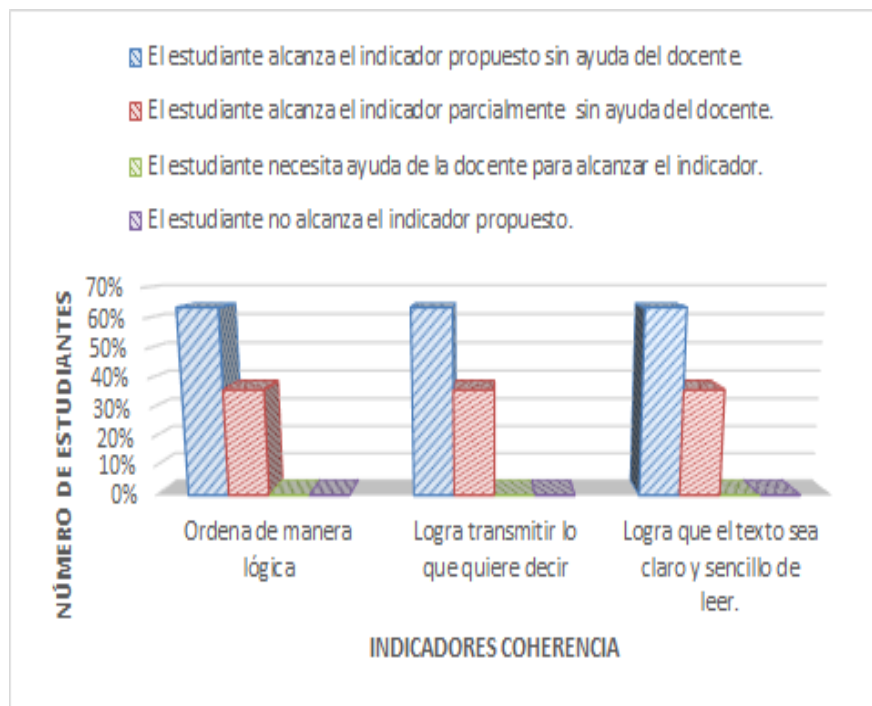
mayor dificultad que otros, pero cumpliendo con los parámetros establecidos (ver gráfica 10).

Mi dinosaurio es ovíparo, es de color verde y amarillo, es muy grande, de alto mide 12 metros y de largo mide 10 metros, vive cerca de ríos, mares y océanos es carnívoro, pone sus huevos en lugares fríos como en los nevados en agua. Es cuadrúpedo, es decir, camina en cuatro patas, se baña después de que llueve, golpea los árboles más grandes para que el agua que queda acumulada en sus hojas caiga y se defiende con la barriga. En la imagen podemos observar piedras, huevos, unos árboles que está lloviendo. (En este texto se logra evidenciar un orden lógico en las ideas lo que permite que el texto sea coherente).

Imagen2 coherencia: texto descriptivo final



Grafica 9 Coherencia: primer borrador del texto descriptivo (elaboración propia)



Gráfica 10 Coherencia: texto descriptivo final (elaboración propia)

Una de las mayores dificultades presentadas por los estudiantes hacía referencia a la subcategoría cohesión, como se logra ver en la gráfica 11, en el primer borrador del texto los alumnos no incluían conectores, y las oraciones usadas eran básicas e incompletas, razones que dificultaban la lectura del texto. De esta forma, al analizar los escritos a través de la rúbrica y la rejilla de valoración (ver anexos 3 y 5) se evidencian desempeños bajos y, por tanto, grandes dificultades para hallar cohesión dentro de la mayoría de los escritos. Así, Gómez (2011) afirma que “una relevante cantidad de alumnos presentan dificultades en el renglón sintáctico, la unidad madre del discurso; la cohesión es un insumo clave para articular las secuencias de cada apartado o capítulo de un escrito académico” (p. 15), razones que hicieron que dentro de la composición escrita del texto se hiciera énfasis en el renglón sintáctico a través de estrategias que apoyaran en los estudiantes el uso de conectores y

oraciones completas, de tal forma que se relacionaran sintácticamente y logaran dar sentido al texto.

Dichas estrategias apoyadas desde el marco de la EpC incluían la producción textual a través de rutinas de pensamiento como pienso- me intereso - investigo, en las cuales se proponía al estudiante, a partir de una imagen, hacer una composición a través de la investigación, para luego ser compartida con uno de sus compañeros y, finalmente, observar si el texto era fácil de leer,

“En esta clase se realizó la rutina de pensamiento pienso-me interesa-investigó, con el fin de que los estudiantes produjeran un texto escrito a partir de una imagen, luego la compartieran con sus compañeros y finalmente compartieran si era sencilla de entender, la instrucción consistía en leer, encerrar los conectores usados, subrayar al menos tres oraciones y decir si entendían lo que el compañero había escrito, algunos niños lograban la actividad, otros necesitaron el apoyo de la docente y otros compañeros” (diario de campo 26 de mayo).

Actividades como las anteriores se desarrollaron en el transcurso de las ocho semanas, obteniendo avances en los desempeños propuestos para el indicador (ver gráfica 12). En el primer borrador, el 81,81% de los estudiantes no alcanzan los indicadores, mientras que en la composición del texto descriptivo final se evidencia que todos los niños cumplen con los objetivos, cada uno en diferente nivel de desempeño, logrando de este modo, avances en el proceso de producción textual escrita.

el branquesauiro es un animal de cuatro patas come carne plantas y sucolor es verde y amarillo desplasa caminando su piel es verde y amarillo vive en un desirerto es amable y eneroso y se bna con arena y nace de huevos y tiene hermanos y mide 32 metros.

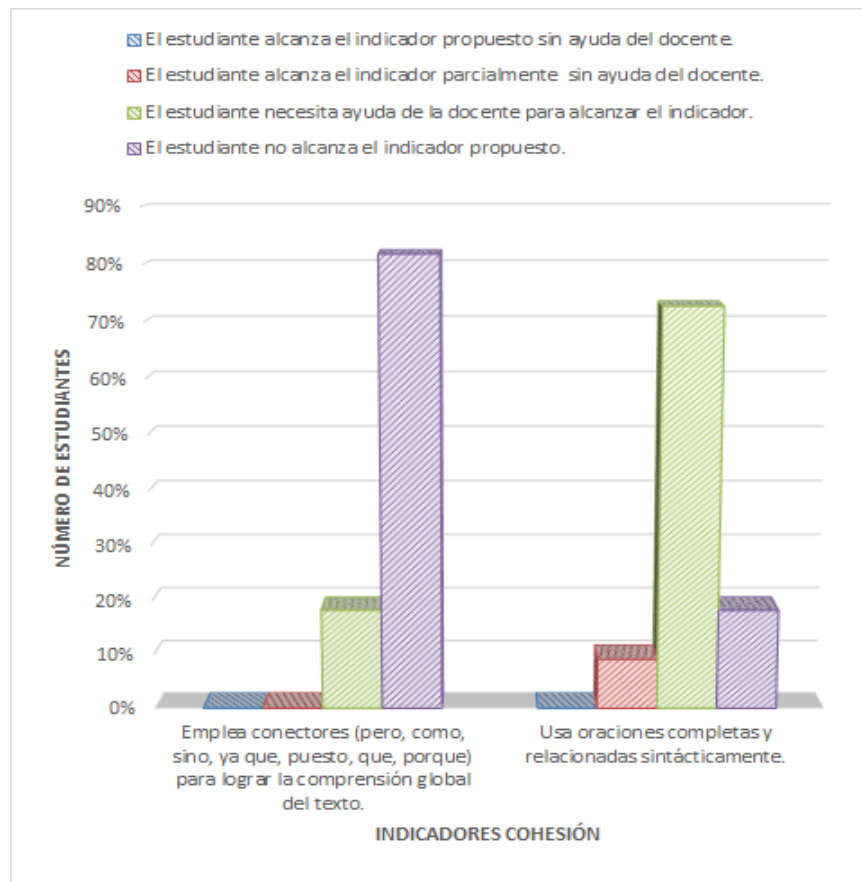
el branqueosaurio es un dinosaurio cuadrúpedo, es **decir**, de cuatro patas, aproximadamente, mide 20 m y es de color naranja, **además**, es omnívoro, **es decir**, que come de todo, el nació de huevos significa que es ovíparo, se desplaza caminando. El tipo de piel del branqueosaurio es con escamas **también** tiene patas y él vive en la selva y es tranquilo.

Imagen 3 cohesión: primer borrador texto
descriptivo: se logra observar que no se hace uso

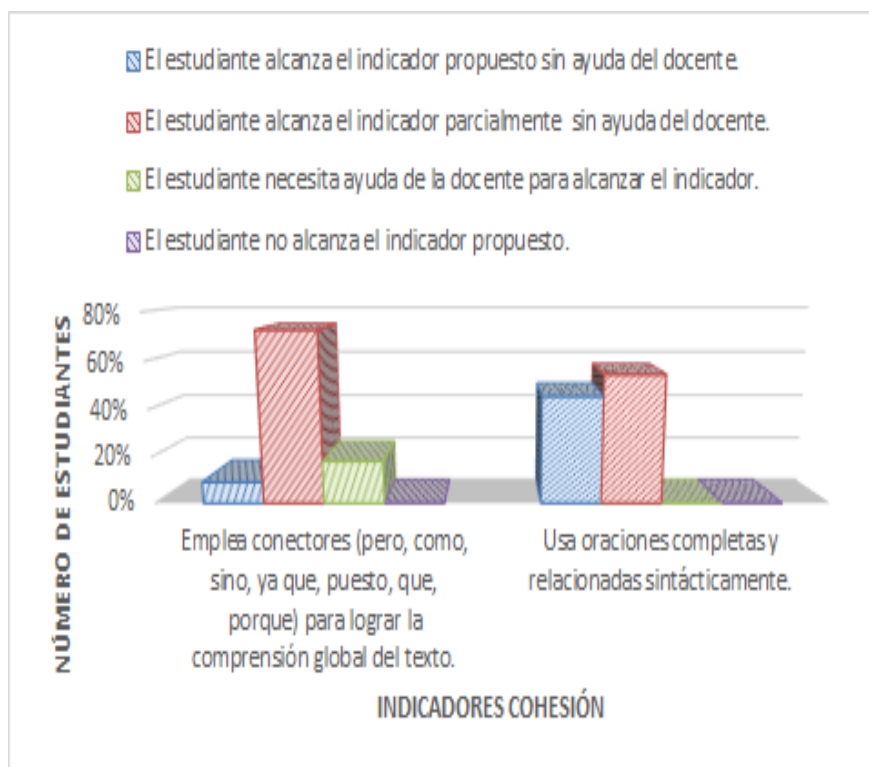
Imagen 4 cohesión: texto descriptivo final: el
estudiante hace uso de conectores para unir las

de conectores

oraciones.



Grafica 11 Cohesión: primer borrador del texto descriptivo (elaboración propia)



Grafica 12 cohesión: texto descriptivo final (elaboración propia)

El último indicador a analizar es la adecuación, en esta subcategoría se observan grandes dificultades por la falta de vocabulario que poseen los estudiantes frente a la temática desarrollada. Por lo anterior, durante la aplicación de la secuencia didáctica se planearon diferentes estrategias que involucraban la apropiación de conceptos que luego los estudiantes incluyeron en sus escritos, tales como adjetivos, prosopografía, etopeya, topografía, carnívoros, herbívoros, omnívoros, mamíferos, vivíparos, y muchos otros.

“Hoy presenté a los estudiantes una imagen con la palabra adjetivo, por parejas les pido que elaboren la rutina de pensamiento color-símbolo-imagen, les pido que imaginen qué significaría esa palabra, muchos tenían preconceptos y acertaban en decir que se trataban de cualidades, les pido que den un color que identifique la

palabra, luego realicen un símbolo y finalmente una imagen, por último, se socializa la rutina y de manera grupal se crea el concepto ” (ver diario de campo 30 de mayo).

Este tipo de actividades contribuyeron a ampliar el vocabulario a partir de la apropiación conceptual basada en ideas de los mismos estudiantes.

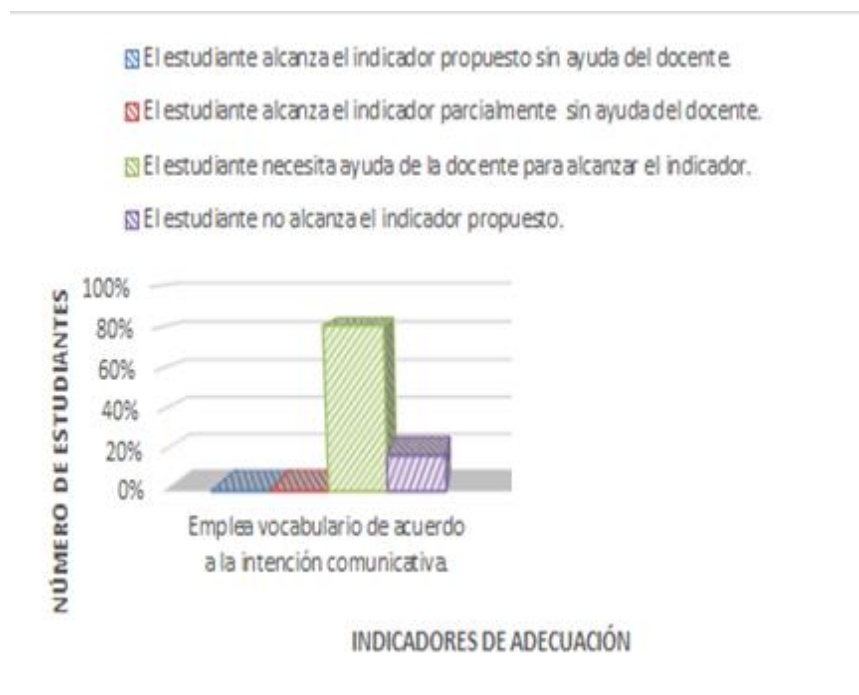
Los avances en este indicador fueron evidentes, en este apartado, un representativo número de estudiantes, propio al 63,63%, alcanza el indicador sin la ayuda de la docente, mientras que el 36,36%, que pertenece a cuatro estudiantes, alcanza el indicador sin la ayuda de la docente, pero de manera parcial. (ver gráfica 14).

Mi dinosaurio es u animal grande vive en la selva tiene patas y garas para atrapar a su presa bibe en la selva y se llama dinosaurio rex

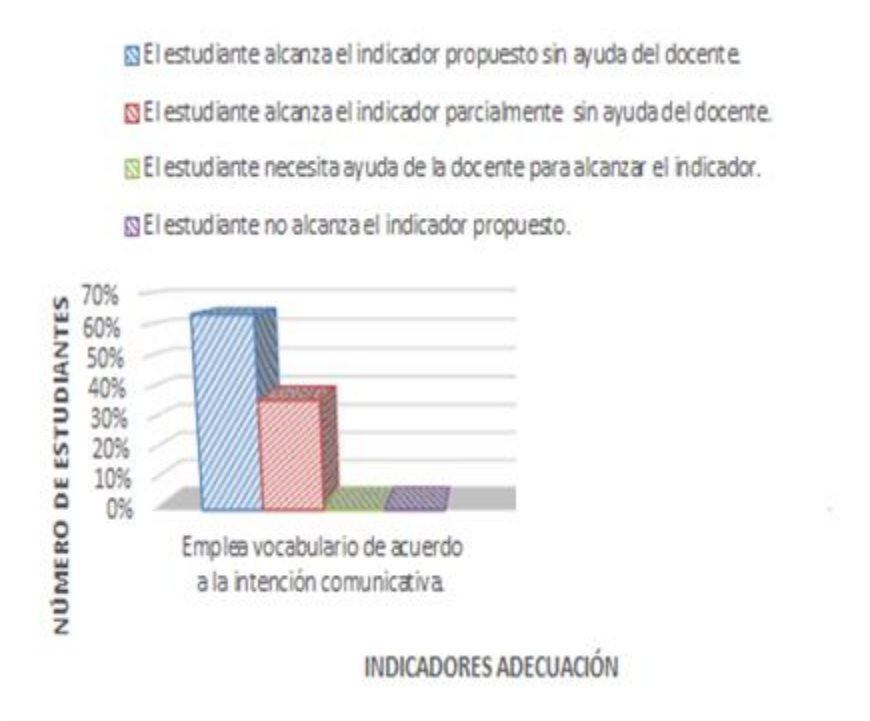
Imagen 4 adecuación: primer borrador texto descriptivo: se evidencia falta de vocabulario

MI dinosaurio se llama Rex, es un dinosaurio muy grande, es **carnívoro**, es decir, come matando a otros dinosaurios más pequeños, la **topografía** del lugar es muy bonita, él vive la selva, un lugar muy grande y lleno de árboles.

Imagen 5 adecuación: texto descriptivo final: se evidencia uso correcto del vocabulario aprendido



Grafica 13 Adecuación: primer borrador del texto descriptivo (elaboración propia)



Grafica 14 Adecuación: texto descriptivo final (elaboración propia)

4.3 Prácticas pedagógicas basadas en la enseñanza para la comprensión

En su investigación *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*, Pogré (2012) hace un estudio de las prácticas pedagógicas docentes que han estado enmarcadas en la EpC. En ella se destaca la forma como la enseñanza para la comprensión hace una propuesta para trabajar en el aula de clase y en la escuela, haciendo énfasis en la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, realiza una contribución al desarrollo profesional de los docentes a través del análisis de las experiencias y de los instrumentos utilizados por ellos. Como resultado, demostró que los cambios no solamente deben darse en la simple práctica pedagógica, sino también en la actitud del enseñante.

En la misma dirección, el diseño de la secuencia didáctica se plantea bajo el marco de la EpC, con el fin de desarrollar una propuesta que se basara en el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, un proceso reflexivo estudiante-docente y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo tal perspectiva, se incluyeron rutinas de pensamiento que, según Perkins (s.f.), “son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (p. 2), por ello, se empleó la autorreflexión y preguntas problematizadoras que permit an a los estudiantes avanzar en los procesos de producción textual oral y escrita, todo guiado bajo las preguntas  C mo comprenden mis estudiantes?  C mo puedo hacer que mis estudiantes comprendan?  C mo saben ellos que comprendieron?

Teniendo en cuenta lo anterior, para analizar esta categoría se tuvieron en cuenta cuatro elementos dentro de la planeación de la secuencia: el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua. Debido a que cada uno muestra diferentes factores dentro de la práctica pedagógica de la docente, de acuerdo

con Blázquez, Casse, Díaz, Sanchez, (2010) “la planeación es uno de los factores de calidad que se considera imprescindible para un desarrollo eficaz de la práctica docente” (p. 163).

4.3.1 Tópico generativo

Según Leguizamón y Pastorelli (2011), “los Tópicos Generativos son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensión profundas” (p. 63). En línea con lo anterior, los análisis de las planeaciones evidenciaron que inicialmente los tópicos eran tomados de forma textual de los estándares, lo cual, no permitía que se diera una alineación entre las metas, los desempeños y la evaluación, lo que hacía ver desarticulación y poca secuencialidad, razones que llevaron a la docente a profundizar en el marco de la EpC como un modelo pedagógico alternativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al iniciar el diseño e implementación de la secuencia didáctica, se planteó un tópico generativo que buscaba atravesar de manera lineal los demás componentes, sin embargo, durante la implementación se presentaron dificultades que, a partir de la auto reflexión y la autoevaluación por parte de la docente, se corrigieron para avanzar en el objetivo de la secuencia.

“En este momento comprendí que tal vez el tópico generativo no era muy adecuado, pues no era claro para los estudiantes y no los hacía pensar sobre los objetivos a alcanzar en el periodo. Por tal motivo, decido que debo replantear el tópico a algo que sea mucho más claro y se centre en el tema principal a desarrollar sobre la descripción” (Diario de campo, 3 de abril).

En este apartado, se puede evidenciar que la docente en su primer intento por incluir una nueva estrategia fracasa, ya que el tópico generativo, uno de los factores más importantes dentro de este marco, no era claro y llamativo para el grupo, de esta forma replantea la acción y propone otro que guíe mejor el objetivo de la secuencia,

“Teniendo en cuenta las dificultades presentadas, el tópico generativo se replantea y se propone: **exploradores, ¿están preparados para viajar al mundo de los dinosaurios? ¡Acompáñenme a buscar sus características!** Claramente este tópico llamó mucho más la atención de los estudiantes y se evidenció mayor motivación” (diario de campo 4 de abril) (ver anexo 1 secuencia didáctica).

4.3.2 Metas de comprensión

Según Blythe y Perkins (1999), las metas de comprensión “se expresan tanto bajo la forma de enunciados o bajo la forma de preguntas (...) permite a los docentes articular con más exactitud las comprensiones que desean que los alumnos desarrollen” (p. 69). Teniendo en cuenta esta afirmación, en la secuencia se plantearon ocho metas de comprensión en forma de pregunta que orientaban a los estudiantes a encontrar respuestas al finalizar la sesión.

“Al iniciar la sesión se escribe en el tablero la meta de comprensión para esta semana, ¿Cómo describir animales que se presentan en lecturas? se explica a los niños que terminada la sesión ellos deberán dar respuesta a ese interrogante, y de un modo u otro al terminar las actividades para esta semana se logra que los estudiantes hagan relación entre las características físicas y la prosopografía” (Diario de campo 17 de abril).

“Al finalizar la semana los estudiantes logran dar respuesta a la meta de comprensión ¿Cómo describir las emociones de un personaje, ampliando el concepto de etopeya e incluyéndolo en el texto descriptivo?” (Diario de campo 28 de abril).

“Al proponer la meta de comprensión para esta semana ¿puedo describir lugares? ¿Cómo lo puedo hacer? los estudiantes realizan posibles predicciones para hallar respuesta a las preguntas-profe, tal vez diciendo que colores tiene y que hay. –yo pienso que los lugares se pueden describir diciendo cómo es-, al escucharlos se propone que entre todos diseñemos un esquema para poder describir nuestra aula” (diario de campo 22 de mayo).

Afirmaciones como las anteriores dejan en evidencia que al proponer metas de comprensión se amplía el proceso de investigación y se logran hacer relaciones entre conceptos, ideas, pensamientos y experiencias, haciendo que los estudiantes hagan visible su pensamiento y, por tanto, el aprendizaje se genere de manera autónoma.

4.3.3 Desempeños de comprensión

Según Stone (1999), los desempeños de comprensión son actividades que van más allá de la memorización, por tanto, exigen al estudiante ir un paso más adelante de las actividades rutinarias, centran su acción en lo que hacen los estudiantes cuando son capaces de explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías. Para el análisis de este elemento se tuvieron en cuenta estrategias como las rutinas de pensamiento y preguntas problematizadoras.

En las sesiones dos, tres y cuatro, la estrategia usada fue la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto,”⁵ “pienso-me intereso-investigo”⁶ que tienen como finalidad fomentar en los estudiantes la curiosidad, la creatividad y la investigación a través de observaciones cuidadosas y las interpretaciones. Esta se desarrolló a partir de dos lecturas y un video, en el que se buscaba la comprensión de la descripción. Esta estrategia favoreció la expresión oral, ya que los estudiantes debían exponer sus ideas a través del discurso oral y a partir de esto se iban corrigiendo de manera informal, indicadores como la coherencia, la fluidez, el volumen y la apropiación del tema.

“Se realiza la rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto, esta actividad les ayudó mucho a comprender las temáticas, en esta oportunidad muestro una imagen de la era cretácica, les pregunto a los niños qué ven, todos participan diciendo lo que observan, un lago, muchos árboles, sol, nubes, etc. Luego les digo que piensen qué lugar puede ser y por qué están esos objetos, finalmente les pido que se pregunten qué pasó con este lugar, y por qué ahora no existe, muchos niños logran la actividad, sin embargo, a otros se les dificulta, sin duda debemos seguir trabajando” (diario de campo 17 de abril).

En las sesiones cinco, seis y siete se implementa la rutina de pensamiento “color símbolo imagen”⁷ como estrategia para la escritura, y la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso”⁸ como estrategia para la oralidad, ambas se desarrollaban durante

⁵ Veo-pienso-me pregunto “rutina que desarrolla una hipótesis que va cambiando a medida que la imagen se va descubriendo, gracias a una nueva información que se va adquiriendo y permite confrontar su hipótesis”. p. 43. Arévalo, Pardo, Quiazua (2014).

⁶ Rutina para conectar el conocimiento previo y el mundo interno de los alumnos, útil para el comienzo de un tema o previo al desarrollo de una investigación.

⁷ Rutina no verbal que obliga a establecer conexiones visuales. p. 42. Arévalo, et, al. (2014).

⁸ Antes pensaba-ahora pienso “rutina de pensamiento que permite reflexionar acerca de su pensamiento, explorando cómo y por qué va cambiando”. p. 42. Arévalo, et, al. (2014).

cada semana con el fin de fortalecer dichos procesos y ayudarlos a reflexionar sobre cómo el pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo (primeras sesiones-últimas sesiones). La primera aplicación fue muy complicada para los estudiantes, ya que intentar hacer relaciones entre un tema específico “los adjetivos” y un color, un símbolo y una imagen fue un desequilibrio cognitivo.

“Durante la aplicación de la rutina de pensamiento color, símbolo, imagen, evidencio cómo se les dificulta a los niños hallar relaciones, varios se confundieron, no lograban diferenciar una imagen de un símbolo, pero luego de varios ejemplos se logró culminar la actividad, se debe seguir trabajando” (diario de campo 1 de junio).

Del mismo modo, la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”, ayudó a los estudiantes a reflexionar durante todo el proceso sobre su aprendizaje y hacerlo flexible, teniendo en cuenta los avances y necesidades. Esta estrategia fortaleció de manera significativa la oralidad, pues en cada sesión los estudiantes debatían sobre sus ideas y esto servía como preparación para las exposiciones de los trabajos.

“Hoy la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso” fue de gran ayuda, los estudiantes dieron ideas y opiniones muy buenas sobre los adjetivos calificativos y cómo los podemos incluir dentro del proyecto, dentro de esta sesión se destaca la fluidez y el dominio que los niños han adquirido frente al tema de los dinosaurios” (diario de campo 5 de julio).

4.3.4 Valoración continua

Blythe, Bondy y Kendall (1999) (citados por Leguizamón & Pastorelli., 2011) afirman que la valoración continua “no es más que el proceso de brindar información y respuestas claras a los desempeños de comprensión de los alumnos de modo tal que les

permita mejorar sus próximos desempeños” (p. 64). Al analizar las planeaciones, antes de la aplicación de la secuencia didáctica, se evidenciaba un proceso desarticulado y una evaluación netamente sumativa que no permitía valorar los avances de los estudiantes, la cual se basaba en los procesos de memorización y repetición de contenidos. Luego de la intervención, se puede evidenciar que el proceso de evaluación se direccionó a partir de la reflexión por parte de los estudiantes y la docente, permitiendo de este modo una realimentación continua de los desempeños.

“En la evaluación se valora el producto presentado por los estudiantes, así como la creatividad, habilidades para la expresión oral y pertinencia de la ficha, esto se evalúa de forma grupal (rúbrica para exposición), con esto logro ver los avances y dificultades de los grupos, lo cual me ayuda a desarrollar otras estrategias que involucre a estudiantes que presentan limitaciones para exponer frente a un público” (diario de campo 21 de abril). “La evaluación se realizó de manera formativa a través de las propuestas de los estudiantes y el trabajo reflexivo. Además, se tuvo en cuenta el producto presentado por los estudiantes” (diario de campo 28 de abril). “En esta oportunidad la evaluación se desarrolló de manera formativa con los pulgares, en cada instrucción que se daba o cada actividad que se explicaba se les pedía a los niños que mostraran la comprensión a través de su dedo pulgar. De igual forma, se evalúa la comprensión sobre la descripción de lugares a través de la participación en las puestas en común, además de la realización del texto y los argumentos que utiliza para realizar las observaciones a sus compañeros. (rúbrica de participación)” (diario de campo 26 de mayo).

Registros como los anteriores dejan en evidencia el avance en el proceso de evaluación, mostrando cambios en la docente al valorar los desempeños de los estudiantes,

de este modo, brinda estrategias para la superación de dificultades al tiempo que realiza un proceso de autoevaluación en el que ella se logra dar cuenta de falencias en el proceso de enseñanza.

“A partir de la observación logro darme cuenta de los avances de la gran mayoría de los estudiantes en la producción textual escrita, sin embargo, es necesario que cree otro tipo de estrategias que ayuden a los niños a avanzar más rápido en la producción oral, pues creo que la actividad de hoy no fue efectiva” (diario de campo 9 de junio).

4.4 Evaluación de la propuesta de intervención

Al evaluar el impacto se tuvo en cuenta las fortalezas y debilidades que permitieron alcanzar los objetivos y las propuestas de mejora en el transcurso de la intervención. De este modo, logro por logro, docente y estudiantes realizaban un proceso reflexivo que reconocía la autoevaluación constante de las prácticas de aula y las estrategias usadas, así como el avance en el aprendizaje.

Durante la intervención se presentaron diferentes dificultades como estrategias poco eficaces para el proceso, limitación del tiempo para cumplir con las actividades y el paro nacional del magisterio, acciones que interrumpieron la implementación del diseño y, por tanto, el trabajo desarrollado dentro de la secuencia.

Contrario a lo anterior, se pudo evidenciar estrategias efectivas bajo el marco de la EpC que desarrollaron mejoras en los procesos de producción textual oral y escrita de los estudiantes, así como cambios positivos en las prácticas pedagógicas de la docente. De las reflexiones que surgen durante el tránsito de la intervención, podemos mencionar que los procesos de producción textual oral y escrita no se dan de manera inmediata, requieren de todo un proceso en los que intervienen el tipo de tareas, de preguntas, el uso de los espacios,

las posibilidades que tienen los estudiantes mientras desarrollan sus tareas, el papel del profesor, los tiempos y ritmos de trabajo, el uso de herramientas, etc.

Bajo esta mirada, la propuesta de intervención se evalúa como positiva, ya que a partir de ella mejoraron de forma significativa las competencias de los estudiantes para componer textos escritos a través de la construcción de un texto descriptivo, el cual involucró los intereses de los estudiantes y las necesidades académicas que se iban dando en el transcurso de la propuesta, además, se potencializaron habilidades en la oralidad, al alcanzar mejor desempeño en cuanto a la coherencia, fluidez, apropiación del tema y vocabulario, todo lo anterior, basado en actividades que propiciaban la discusión, las puestas en común, los debates y las exposiciones.

De las reflexiones que surgen por parte de la docente en el desarrollo de la propuesta, se observa el cambio de pensamiento sobre la enseñanza y la aplicación de estrategias para incluir en las prácticas de aula nuevas didácticas que fortalecieron el aprendizaje en los alumnos, así como la planeación a partir de secuencias didácticas que involucraron el desarrollo de competencias a partir de una necesidad basada en los intereses de los niños. “puedo darme cuenta que al planear a partir de secuencias se facilita el trabajo en el aula, planifico los tiempos y tengo claro qué quiero que mis estudiantes comprendan” (diario de campo 22 de mayo).

4.5 Conclusiones

A partir de los resultados del diseño de intervención, y teniendo en cuenta las actividades realizadas durante todo el proceso, se consideran relevantes los logros alcanzados por parte de los estudiantes en cuanto a la producción textual oral y escrita, y los cambios en las prácticas pedagógicas de la docente. De este modo, la intervención favoreció la reflexión

por parte de los participantes durante todo el proceso, permitiendo la transformación favorable de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Duarte (2003), “el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros” (p. 115). Dicha transformación fue un trabajo de ocho semanas que exigió un proceso auto reflexivo por parte de la docente para cambiar su pensamiento y replantear sus prácticas, asimismo, por parte de los estudiantes para lograr identificar sus fortalezas y debilidades y, de esta manera, aprender de forma autónoma.

Bajo esta perspectiva, la docente logra apropiarse referentes teóricos sobre la EpC que le permitieron hacer una relación entre la teoría y la práctica, generando una reflexión sobre su quehacer pedagógico para diseñar e implementar una planeación intencionada y orientada bajo unos elementos específicos que promovieron avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Pogré (2012), “el marco de EpC se concibe como un diseño, como un marco conceptual que permite revisar las prácticas. Es, asimismo, una herramienta para el diálogo entre docentes y una invitación a un proceso de indagación continua ” (p. 15).

Por otro lado, Cassany et al. (1998) afirman que

Alumnos y maestros tenemos prejuicios sobre el proceso de composición de escritos. Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco, no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre y se apresuran a llegar al final de la hoja. Del mismo modo, los maestros podemos creer que solo es importante el producto final de la composición, que los alumnos deben seguir todos

los mismos procesos de redacción, y que, además es necesario corregir todos los errores de todas las redacciones (p. 261).

Sin duda alguna, el logro más significativo dentro de la producción escrita se acerca a lo que Cassany, et.al. (1998) exponen como prejuicios, ya que antes de la intervención estudiantes y maestra podían crear más de diez escritos durante el periodo, sin hacer un análisis del proceso, limitándose a la corrección de la gramática y la ortografía, sin dejar ver al estudiante las dificultades, para así promover la autorreflexión y por ende la realimentación de la composición. Es así, que, al momento de proponer la escritura de un texto, la docente no tenía un objetivo claro, tampoco una pregunta que orientara la actividad, sencillamente se limitaba a pedir “un cuento, una fábula, una descripción” sin mostrar a sus estudiantes el proceso a través de la modelación, por otro lado, los estudiantes se limitaban a preguntar ¿toda la hoja o hasta la mitad? sin encontrar sentido a la producción escrita.

Ahora bien, luego del trabajo desarrollado, la docente se planteó unas metas que la llevaron a orientar la producción textual escrita de una forma centrada, proponiendo a sus estudiantes la elaboración de un solo texto descriptivo que se desarrolló durante el periodo, el cual tuvo varios borradores, la corrección entre pares, la reflexión constante de los estudiantes y el acompañamiento de la docente a través del desarrollo de micro habilidades, para posteriormente tener como resultado, escritos que atienden a las características básicas de los textos descriptivos.

Finalmente, el desarrollo de las habilidades en la expresión oral es una competencia que muchos de los maestros dejan de desarrollar en sus estudiantes, por el temor al desorden en sus aulas o porque sencillamente creen que no es significativo dentro del aprendizaje. En este sentido, Cassany et al. (1998) aseguran que “a menudo los maestros tenemos miedo a los ejercicios de expresión oral, ya que rompen el silencio del aula, provocan jaleo (y pueden

molestar a las clases contiguas) y deshacen la disciplina establecida” (p. 152). Por este motivo, durante la intervención se planearon diferentes estrategias que promovieron en los estudiantes habilidades en la oralidad, mejorando así la fluidez, la coherencia, la apropiación y la ampliación de vocabulario a través de exposiciones y actividades que exigían el desorden ordenado a partir del trabajo colaborativo.

4.6 Recomendaciones

A partir de la implementación de la secuencia didáctica y de la experiencia obtenida, se plantean las siguientes recomendaciones:

Para la institución.

- Adoptar las secuencias didácticas propuestas bajo el marco de la EpC como referente de planeación institucional.
- Diseñar e implementar por áreas estrategias didácticas que fomenten el desarrollo de la comprensión en los estudiantes.
- Capacitar a los docentes en modelos alternativos como la EpC que les permita enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Para la docente.

- Continuar trabajando a partir de secuencias didácticas basadas en el marco de la EpC para seguir fortaleciendo sus prácticas de aula.
- Tener en cuenta durante todo el proceso la reflexión constante como herramienta de autoevaluación, para mejorar la enseñanza y replantear las actividades que considere necesarias y optimicen los aprendizajes de los estudiantes.
- Apropiar los referentes teóricos de la EpC que le permitan relacionar constantemente la teoría y la práctica.

Para otros docentes.

- Reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas diarias y autoevaluar el quehacer en el aula.
- Arriesgarse a diseñar estrategias que promuevan la producción textual oral y escrita de forma diferente sin temer al cambio y los juicios de valor.
- Replantear los procesos de composición escrita, haciendo que los estudiantes se apropien de sus producciones y logren darse cuenta de los errores a través de un proceso reflexivo y la realimentación constante de la docente.
- Proponer un solo texto por periodo que permita el desarrollo de micro habilidades como los borradores, las correcciones entre pares y las reflexiones.

CAPÍTULO 5

Conclusiones y recomendaciones

5.1 Justificación de la proyección

Luego de la aplicación del diseño de intervención, y teniendo en cuenta las necesidades institucionales, se propone un plan de acción que involucre a todos los docentes y contribuya al mejoramiento de las prácticas de aula, la planeación y las estrategias didácticas a partir de las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que se desarrollan, en donde se promueva un “proceso pedagógico que conjugue los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas didácticas (...), mediante el fomento de la reflexión y la creatividad evocando espacios de reconocimiento individual, colectivo y de apropiación de experiencias significativas” (SED, 2012, p. 9).

Dicho plan de acción se inicia con la reestructuración y alineación de la propuesta curricular en cada área de profundización, con el fin de articular los estándares básicos propuestos por el MEN (2006), las necesidades e intereses de los estudiantes y la actualización y depuración de contenidos, todo esto, a partir del desarrollo de competencias que promuevan en los estudiantes el progreso de los factores claves de éxito⁹ institucionales.

Como segundo elemento, se pretende realizar una presentación de experiencias significativas de prácticas de aula exitosas que logren generar en los docentes una reflexión de su quehacer en el aula y un proceso auto evaluativo de la enseñanza, basado en estrategias innovadoras y la planeación de secuencias didácticas como base fundamental en la enseñanza y aprendizaje. Escamilla (2000) define la secuencia didáctica como una “forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad” (p. 39). Las secuencias didácticas que se pretenden implementar estarán dadas a partir de la reflexión de

⁹ Factores claves de éxito: sensibilización artística, sana convivencia, liderazgo compartido,

los docentes por cambiar su planeación en el aula y que corresponda a modelos pedagógicos alternativos como la EpC.

Con lo anterior, se pretende generar en los docentes necesidades de formación permanente, que los lleve a transformar el trabajo del aula en experiencias vivas que contribuyan al aprendizaje significativo, en donde cada espacio sea visto como un encuentro a la visibilización del pensamiento, así, de acuerdo con Camargo (2004), “el aula de clase como espacios materiales (...), como espacios vivos de interacción, donde se ponen en juego los múltiples factores y condiciones que facilitan la enseñanza y el aprendizaje o generan problemas relacionados con ellos” (p. 80).

Como aporte al área de lenguaje, desde la práctica diaria de la autora de este trabajo, se pretende continuar integrando la EpC al proceso pedagógico que permita el desarrollo de competencias para la escritura y la oralidad a través de una planeación secuenciada que logre favorecer la coherencia en los temas y el objetivo de aprendizaje.

5.2 Plan de acción

| ACCIÓN | OBJETIVO | DESCRIPCIÓN | RECURSOS | RESPONSABLE |
|--|---|--|--|---|
| Reestructuración y alineación curricular | Mejorar la coherencia, secuencialidad y depuración de temas de acuerdo a cada ciclo de aprendizaje. | Se aprovechará la semana de desarrollo institucional de inicio de año escolar para trabajar con todos los docentes de la institución en el ajuste y alineación curricular. | Salón designado, planes de área, mallas curriculares, estándares básicos, lineamientos curriculares, derechos básicos de aprendizaje | Líderes del trabajo: Docentes egresados de la maestría en educación – Universidad Externado de la IED Pablo Herrera. Los demás docentes de la institución apoyaran el trabajo atendiendo a las |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | | | | indicaciones de los líderes. |
| Presentación de experiencias significativas de aula. | Despertar el interés de los docentes para la creación e implementación de nuevas experiencias pedagógicas. Acompañamiento en la elaboración de Unidades didácticas apoyadas en marcos pedagógicos alternativos. | Dentro de las semanas institucionales y reuniones de área, se solicitarán espacios para presentar las experiencias de aula exitosas y se oriente sobre la planeación en unidades didácticas | Salón designado, material pedagógico, experiencias de los egresados de la maestría universidad Externado | Docentes egresados de la maestría en educación – universidad externado. |
| Diseño e implementación de secuencias didácticas bajo la EpC. | Construir secuencias didácticas bajo el marco de la EpC que contribuyan a mejorar la comprensión de los estudiantes. | De acuerdo al grado que me sea asignado para el próximo año, se planearán las clases de lenguaje a partir del marco de la EpC, a partir de proyectos de aula que contribuyan a que los estudiantes visibilicen el pensamiento y desarrollen competencias y habilidades tanto en la producción oral como escrita. | Malla curricular, estándares básicos, lineamientos curriculares, derechos básicos de aprendizaje, papelería, recursos tecnológicos | Francy Ginneth Urrego |

5.3 Cronograma

| ACTIVIDAD | TIEMPO | RESPONSABLES |
|---|-------------------------------------|---|
| Reestructuración y alineación curricular | Enero, marzo/julio, septiembre | Líderes del proceso estudiantes maestría Universidad Externado. Y docentes y directivos de la IED Pablo Herrera |
| Presentación de experiencias significativas | Marzo, junio, septiembre, noviembre | Estudiantes maestría Universidad Externado. |

| | | |
|--|---------------------------------|-----------------------|
| Diseño e implementación de secuencias didácticas en mi práctica docente. | Enero, marzo, julio, septiembre | Francy Ginneth Urrego |
|--|---------------------------------|-----------------------|

Referencias

- Arévalo, M., Pardo, S., & Quiazua, M. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación*. Chía. Universidad de la Sabana.
- Arenas, C., & Gamero, M. (2006). *Maneras de hacer pedagogía desde historias de vida docente en Barrancabermeja*. Bogotá, Colombia. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Barrera, M., & Leon, P. (s.f.). *¿De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión de un enfoque tradicional?* Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/4.pdf>
- Betancourth Cerón, M. R., & Madroñero Cerón, E. S. (2014). *La Enseñanza para la Comprensión como Didáctica Alternativa*. Tesis de Maestría, Universidad de Manizales, Pasto.
- Blázquez, P., Casse, J., Díaz, F., & Sanchez, G. (2010). *Modelo para evaluar la práctica docente*. España. Edit. Praxis. Grupo Wolterskluwer.
- Blythe, T., & Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente (Vol. 5)*. Argentina: Paidós.
- Bueno, A. (1999). *Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza*. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21594/21428>
- Camargo, M. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y educadores*. Vol.7 (2004) pp. 79-112
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Grao. Cap. 6.2 y 6.3

- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós.
- Cassany, D. (2009). *La composición escrita en e/le*. Expolingua.
- Conde, A., & Pozuelos, F. (s.f.). *las plantillas de evaluación (rubrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES*. Universidad de Huelva. pp. 77-90.
- Díaz, G. (2005). La investigación-acción en el primer nivel de atención. Ciudad de la Habana. *Revista Cubana*, 21, 15-30.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 97-113.
- Escamilla, A. (2000). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Edelvives.
- Gómez, F. (2011). La relevancia del error: hacia una didáctica de la autocorrección en escritos académicos. *Revista de educación y desarrollo*, 22-35.
- Hurtado, G. H. (2015). Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica. *Revista Del Centro De Investigación. Universidad La Salle*, 11(43), 21-60.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., & Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 137-143.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Leguizamón, M., & Pastorelli, S. (2011). La enseñanza para la comprensión en el nivel inicial: una experiencia que deviene y llega a la web. *Revista de educación matemática*, 28, 59-70.

- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras volumen II, teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona. Editorial PAIDÓS.
- Lombardi, G. (2014). Enseñanza para la comprensión.
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Fundación universitaria los Libertadores.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares de lenguaje. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- PEI IED Pablo Herrera (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Cajicá Cundinamarca.
- Pérez, M. (2005). *Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica*. Bogotá.
- Perkins. (s.f). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Escuela de Graduados en Educación del a Universidad de Harvard. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33407540/Como_hacer_visible_el_pensamiento_David_Perkins.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1508967917&Signature=4efrSbTzg68riEDkVJzWVNJYwaE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_HACER_VISIBLE_EL_PENSAMIENTO.pdf
- Pogré, P. (2012). *Enseñanza para la comprensión: Un marco para el desarrollo profesional docente*. Madrid (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11681/57811_pogre_paula.pdf
- Ramírez, J. (2002). *La expresión oral*. Universidad de la Riola.

Rincón, C. (s.f.). *Oralidad/escritura*. Recuperado de
http://www.edumargen.org/docs/curso50-1/Unid05/apunte04_05.pdf

Rincón, G., Molina, P., Bojaca, B., & Jurado, F. (2001). *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Delfín Ltda.

Serafini, M. (2006). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Barcelona. Editorial PAIDÓS.

Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires. PAIDOS.

SED (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos (Vol.1)*. . Bogotá: SED. La Gran Colombia

Velasquez, J. (2008). *Ambientes lúdicos de aprendizaje. Diseño y operación*. Mexico:Trillas.

ANEXOS

1. Secuencia didáctica.

Objetivo de la unidad: Produce textos descriptivos orales y escritos.

DOCENTE: Francy Urrego

ÁREA: Humanidades

ASIGNATURA: Lenguaje

GRADO: Tercero

PERIODO: II

AÑO: 2017

| SESIÓN | TÓPICO GENERADOR | METAS DE COMPRENSIÓN | DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN | VALORACIÓN CONTINUA |
|-------------|--|--|--|---|
| Semana 1 | ¿Así que estamos en la era Mesozoica? ¡ouch! La | ¿Cuáles son las características básicas de los | <p>Exploración</p> <p>Presentación del tópico generativo: la docente expondrá en un lugar visible el tópico y pide que un estudiante lo lea, se explicara a los niños el trabajo a desarrollar durante el periodo y los objetivos. A partir de preguntas orientadoras la docente llevará a que los estudiantes descubran o den sus conclusiones del tema que se va a trabajar de acuerdo al tópico, las respuestas se socializan frente a sus compañeros</p> <p>Investigación guiada: la docente mostrara una historia sobre los dinosaurios: https://www.youtube.com/watch?v=1W2e9NHQQQw</p> <p>1. Se realizará un conversatorio acerca de lo visto, y las posibles inquietudes que se puedan presentar luego del documental.</p> | <p>Informal:</p> <p>Apreciaciones de los estudiantes.</p> <p>Formal:</p> <p>Participación y aportes de los estudiantes</p> <p>En esta sesión se evalúa la participación de los estudiantes,</p> |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------|--|---|
| | <p>verdad no tengo ni idea como es, que animales hay, o que peligros podemos encontrarnos. Me siento emocionado pero temeroso, ayúdame a investigar.</p> | <p>textos descriptivos?</p> | <ol style="list-style-type: none"> 2. Se organizan a los estudiantes por grupos de trabajo, a cada grupo se le asigna un personaje de la historia, deberán imaginar, dibujar y escribir sus características en una hoja de papel. 3. usando recursos tecnológicos deberán investigar algo que llame la atención sobre los dinosaurios y contarán al resto del grupo aquello que encontraron ejemplo: era cretácica, el jurásico. (páginas web recomendadas: http://www.pekegifs.com/dinosaurios/dinosaurios-indice.htm aquí encontraran videos, información sobre el hábitat, el origen, imágenes y dibujos) http://rimasdecolores.blogspot.com.co/2012/06/dinosaurios-tipos-de-dinosaurios.html blog sobre dinosaurios. 4. Ideas en el cielo: Los estudiantes comentaran que entienden sobre descripción, (no hay respuestas buenas y malas, lo único que se busca es que al final del periodo ellos puedan decir que concepto es el más acertado). estas percepciones se pegarán en un espacio propuesto en el aula y se hará una puesta en común. (lluvia de ideas. 5. Finalmente, los estudiantes deberán escoger un dinosaurio, la especie que más les llame la atención, traerán la | <p>la creatividad en los dibujos y la adquisición del concepto de descripción, el cual se evidencia en sus intervenciones luego de las investigaciones realizadas y las consultas hechas en la web.</p> |
|--|--|-----------------------------|--|---|

| | | | | |
|----------|--|--|---|---|
| | | | <p>información a clase, y comentaran a sus compañeros las características de este animal. (físicas y comportamentales), se pedirá que realicen un listado de los adjetivos o cualidades de este animal y los comparta con sus compañeros, puesta en común.</p> <p>Cierre: con las ideas de los compañeros se realiza un gráfico para definir el concepto de descripción.</p> <p>Se habla con los estudiantes sobre el proyecto que se desarrollará al final del periodo y se buscará un espacio dentro del aula y unos responsables para organizar los insumos de la galería,</p> | |
| Semana 2 | | | <p>Exploración: presentación de lectura “el primer viaje de Dino”, se realizan preguntas sobre lo los sucesos del texto y las características de Dino. Se escriben en el tablero.</p> <p>Investigación guiada: Luego de la lectura los estudiantes se reunirán por parejas y comentarán sobre lo que más les gusto y en conjunto realizarán un poster de Dino, en esta actividad deberán realizar la ficha técnica, ya que este será un insumo para la galería (proyecto final “galería salvemos a los dinosaurios”) la docente dará las instrucciones y el modelo de ficha técnica).</p> | <p>Informal:</p> <p>Participación activa en el grupo y los aportes que se realizan frente al tema.</p> <p>Formal:</p> <p>Producto</p> |

| | | | | |
|-----------------|--|--|---|--|
| | | <p>¿Cómo describir animales que se presentan en lecturas?</p> <p>(Prosopografía)</p> | <p>Se realizará una puesta en común y de manera colaborativa se evaluará la creatividad teniendo en cuenta el uso de materiales, imágenes, propuesta y la pertinencia de la información de la ficha, se realizarán las respectivas correcciones teniendo en cuenta las observaciones de la docente y los compañeros.</p> <p>Durante la semana se mejorará el poster y la ficha técnica.</p> <p>Cierre: puesta en común del póster y ficha técnica. realimentación grupal.</p> | <p>presentado por los estudiantes.</p> <p>En esta oportunidad se evalúa la creatividad de los estudiantes, habilidades para la expresión oral y pertinencia de la ficha. (rubrica para exposición)</p> |
| <p>Semana 3</p> | | | <p>Exploración: “describir es pintar con palabras”</p> <p>Se presentará a los estudiantes la descripción de un dinosaurio y en un mural cada uno se imaginará el dinosaurio y empezará a pintarlo, luego de terminada la creación se pegará en la pared y cada uno expondrá el por qué imaginaron el dinosaurio, de esta manera, al final se presentará el dinosaurio original y se premiara al niño que más se haya acercado. (se pide a los estudiantes que imaginen los rasgos emocionales que puede tener dicho personaje: brabucón, tierno)</p> | <p>Informal:</p> <p>Propuestas</p> <p>Formal:</p> <p>Producto presentado por los estudiantes.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>¿Cómo describir las emociones de un personaje?</p> <p>(Etopeya)</p> | <p>Investigación guiada: previamente se creará un grupo en whatsapp, en el que se enviará una fotografía que impacte a los estudiantes, se tendrá en cuenta el proyecto “salvemos a los dinosaurios”, en clase se pedirá a los estudiantes que dialoguen sobre lo las características físicas y emocionales del personaje ejemplo: grande, fuerte y feroz. Ahora la docente iniciará contando una historia sobre la imagen resaltando una característica emocional del personaje, luego pedirá a los estudiantes que continúen la historia uno a uno teniendo como condición que deberán nombrar una característica emocional, la docente tomará nota del relato en el tablero, al finalizar se leerá la historia completa y se pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre si el texto tiene características del texto descriptivo y se harán posibles correcciones.</p> <p>Se pedirá a los estudiantes que diseñen un video en el que realicen una entrevista a algún miembro de su familia, para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo imaginas a los dinosaurios?, lo enviaran al correo o whatsapp de la docente, los cuales serán proyectados en clase, la idea es que los niños observen las grabaciones y se reflexionen sobre la forma en que los adultos describen, se hará énfasis en la importancia de la descripción en la vida diaria.</p> | <p>Se evalúa la creatividad, la expresión oral y la forma de presentar sus ideas, la espontaneidad a la hora de realizar la entrevista y la participación activa en los debates.</p> <p>(Rubrica de evaluación de participación)</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|----------|--|--|--|---|
| | | | <p>Cierre: Se pedirá a los estudiantes que elaboren un dibujo del dinosaurio al que quieran salvar y al cual quieran darle vida a través de sus creaciones. Deberán describir las características físicas y emocionales. Este será el primer avance para el iniciar a escribir. (Se realiza ficha técnica) ver guía para descripción.</p> | |
| Semana 4 | | <p>¿Puedo describir lugares? ¿Cómo lo puedo hacer?</p> <p>(Topografía)</p> | <p>Exploración: presentación de imágenes sobre el mesozoico. La docente a través de preguntas orientadoras llevará a los estudiantes a describir dicho lugar, finalmente se hablará sobre cómo se pueden describir lugares.</p> <p>Investigación guiada: rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto, se le mostrara a los estudiantes imágenes del mesozoico y se le realizaran preguntas tales como ¿Qué es lo que ves?, ¿Qué es lo que piensas?, ¿Qué te preguntas?, luego que se hayan respondido estas preguntas se intentara llevar a los estudiantes a que realicen una descripción del lugar (ver ficha de descripción de lugares). Ahora se pedirá a los estudiantes que imaginen un lugar en el que podrían vivir los dinosaurios en la actualidad, y con plastilina lo plasmen, la docente guiara la actividad realizando preguntas como: ¿Cómo podemos describir este lugar? ¿Qué necesitamos para describir lugares?</p> | <p>Informal: participación activa</p> <p>Formal: Producto presentado por los estudiantes.</p> <p>Se evalúa la comprensión sobre la descripción de lugares a través de la participación en</p> |

| | | | | |
|----------|--|--|---|---|
| | | | <p>Finalmente se pedirá que sigan trabajando en el texto anterior pero ahora agreguen la descripción del lugar en el que posiblemente puede vivir su dinosaurio. Lo intercambiarán con un compañero el cual deberá realizar comentarios sin tocar la estructura del texto, esto es en otra hoja o en un lado del texto original, con este texto se trabajar el resto de la semana buscando mejorar la estructura gramatical. Se presentará a los estudiantes una rúbrica sencilla para que tengan en cuenta los criterios con los que debe observar el trabajo de su compañero.</p> <p>Cierre: Los estudiantes recibirán las observaciones de sus compañeros y mejoraran su texto.</p> | <p>las puestas en común, además de la realización del texto y los argumentos que utiliza para realizar las observaciones a sus compañeros. (rubrica de participación)</p> |
| Semana 5 | | ¿Cómo usar adjetivos dentro de un texto descriptivo? | <p>Exploración: presentación película “un gran dinosaurio” se realizan preguntas sobre las impresiones que causo la película.</p> <p>Investigación guiada: se pedirá a los estudiantes que identifiquen las características de uno de los dinosaurios de la película, es decir lo describan (pueden usar la ficha propuesta o crear una nueva), a partir de esas descripciones se llevará a los estudiantes al concepto de adjetivo que se construirá de forma colectiva a partir de un gráfico. Se analizará y finalmente se compara el concepto desarrollado por los estudiantes, con el concepto que podrán investigar en su Tablet.</p> | <p>Informal: participación activa</p> <p>Formal: Producto presentado por los estudiantes.</p> |

| | | | | |
|----------|--|---------------------------------------|---|--|
| | | | <p>Para enriquecer la actividad se propone a los estudiantes jugar “adivina quién” con esto se busca afianzar el concepto de adjetivos, la idea es que a partir de la descripción de diferentes personajes usando adjetivos se adivine de quien se habla.</p> <p>Trabajo grupal: construcción mural: teniendo como base las escenas de la película se dividirán los estudiantes en tres grandes grupos, a uno se le dará el inicio, al otro el nudo y a otro el final. Usando materiales como temperas, colores, papel Kraft, deberán construir una escena que represente la parte de la película que les correspondió, además deberán escribir las características de los personajes que aparecen allí.</p> <p>Finalmente, la docente les explicará que muchas de estas características hacen referencia a los adjetivos.</p> <p>Cierre: la docente pedirá a los estudiantes que agreguen en su texto los adjetivos que posee el dinosaurio de su texto. Se dialogará de manera individual sobre lo trabajado.</p> | <p>Evaluación formativa</p> <p>En esta sesión se evalúa la oralidad de los estudiantes para exponer sus ideas frente al grupo, además del concepto de descripción y adjetivos a través de un pequeño quiz que dé cuenta de los aprendizajes a nivel conceptual.</p> |
| Semana 6 | | ¿Qué son los adjetivos calificativos? | <p>Exploración: se presenta a los estudiantes un día de campo y pintura, la clase se desarrollará en campo abierto (previamente se pide a los estudiantes llevar traje para pintar).</p> | <p>Informal: participación activa</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Investigación guiada: se entrega a los estudiantes imágenes de los dinosaurios que se han venido trabajando, los pintarán usando su creatividad, además deberán poner nombres al personaje y al lugar, la docente aprovechara para hacer énfasis en los sustantivos, vistos en el periodo anterior, esto con el fin de ir articulando las temáticas.</p> <p>Luego de terminar la creación, se intercambian las pinturas y se pedirá a los niños que expresen cualidades de los sustantivos, ejemplo: el dinosaurio es maravilloso, la era mesozoica es terrorífica.</p> <p>Se explicará a los estudiantes que este tipo de adjetivos buscan resaltar las cualidades de los sustantivos.</p> <p>Se realizará la construcción grupal de un gráfico (mapa mental) que evidencie el concepto de adjetivo, a partir de preguntas orientadoras la docente llevará a los estudiantes a consolidar el concepto. Algunos estudiantes tendrán la posibilidad de pasar al tablero y organizar el mapa a partir de dibujos que la docente previamente llevará.</p> <p>Haciendo uso de los recursos tecnológicos, propone a los estudiantes trabajar las siguientes actividades en línea, deberán identificar los adjetivos y luego realizar un listado de ellos.</p> | <p>Formal:</p> <p>Producto presentado por los estudiantes.</p> <p>En esta sesión se evalúa la participación activa y la creatividad de los estudiantes a la hora de pintar. La adquisición de los aprendizajes se podrá evidenciar en el momento en que el estudiante es capaz de</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|----------|--|--------------------------|--|--|
| | | | <p>1. http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/básica/Leng_Modulo_06_3ro_1_1sem.swf</p> <p>2. https://constructor.educarex.es/odes/primaria/lyl/Sustantivos_y_adjetivos/</p> <p>Cierre: se socializará con los estudiantes lo visto en las actividades en línea.</p> | <p>proponer adjetivos en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Se evidencia participación activa al proponer ideas para el mapa mental.</p> |
| Semana 7 | | ¿Que son las esculturas? | <p>Exploración: Se mostrará a los estudiantes algunas imágenes de museos de dinosaurios y se hará énfasis en la intención comunicativa de los artistas. Se pedirá a los estudiantes que intervengan sobre lo que más llamo la atención sobre estas imágenes, al finalizar la docente explicara que es una escultura y la función comunicativa que se espera de ella.</p> <p>Investigación guiada: luego de que los estudiantes investiguen cuales son las características de las esculturas y que se debe tener en cuenta para elaborar una, se pedirá a los estudiantes que lleven arcilla y elaboren una escultura de su dinosaurio, esto puede tardar</p> | <p>Informal: participación activa</p> <p>Formal: Producto presentado por los estudiantes.</p> |

| | | | | |
|----------|--|----------------|---|--|
| | | | <p>más de una sesión, lo importante es que, a partir de ella, los estudiantes desarrollen la ficha técnica, la cual deberán compartir con uno de sus compañeros y encontrar elementos que puedan ayudar a mejorarla. Esta actividad se desarrolla fuera del aula. (Se tiene en cuenta rúbrica de observaciones entre pares)</p> <p>Cierre: Cuento a tres cabezas. Se reunirán tres estudiantes, a partir de sus esculturas crearán una historia fantástica la cual contarán a sus compañeros. Los estudiantes deberán tener en cuenta que deben explicar a sus compañeros la descripción física de los dinosaurios y del lugar en el que se desarrolla la historia, además de los adjetivos que posee cada personaje. Todo se desarrollará teniendo en cuenta la oralidad.</p> | <p>En esta sesión se evalúa la participación y la creatividad de los estudiantes para crear su escultura, además de la expresión oral y la fluidez verbal para contar la historia.</p> |
| Semana 8 | | Proyecto final | <p>Durante la semana se realizará la organización de la galería, los estudiantes diseñarán las tarjetas de invitación poniendo en práctica las reglas gramaticales adquiridas, se realizan borradores y se entrega el producto final. Se dedica una sesión para ambientar el aula. En el proyecto final se espera tener una galería con las creaciones de los estudiantes en los que se evidencien las habilidades de los niños para la sensibilidad artística y además se dé el alcance de los objetivos de aprendizaje, los invitados podrán observar dentro de la galería imágenes de diferentes dinosaurios en</p> | <p>Informal: participación activa</p> <p>Formal: Producto presentado por los estudiantes.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|------------------------------------|
| | | | <p>pintura y maquetas, cada uno con ficha técnica en las que se debe reflejar textos descriptivos claros y coherentes.</p> <p>Al finalizar se compartirá una copa de gaseosa con los asistentes.</p> | <p>Evaluación formativa</p> |
|--|--|--|--|------------------------------------|

2. Rubricas

2.1 Rubrica exposición oral

| EXPOSICIÓN ORAL | Lo hago muy bien (46 – 50) | Estoy aprendiendo (31 - 45) | Me sale regular (10 - 30) |
|------------------------|---|--|--|
| Pronunciación | Pronuncio de manera correcta y se entiende todo lo que digo. | Pronuncio bien pero no se entiende todo lo que digo. | No pronuncio bien, por tanto, no se entienda cuando hablo. |
| Volumen | Hablo de tal forma que todos mis compañeros escuchan lo que digo. | Hablo un poco alto o un poco bajo, razones que no permiten que mis compañeros me escuchen. | Hablo muy alto y molestan mis gritos, o muy bajo y nadie me escucha. |
| Postura | Me paro derecho, y miro a todo el mundo mientras hablo. | No me paro correctamente, de vez en cuando miro al auditorio. | Mi postura es incorrecta, no me paro bien y nunca miro a mis compañeros. |
| Contenido | El contenido de mi trabajo me ayuda a explicar el tema de forma ordenada. | El contenido de mi trabajo no es muy claro, no me ayuda a explicar todo el tema. | No entiendo el contenido de mi trabajo y no se explicarlo. |

2.2 Rubrica de participación en debates

| PARTICIPACIÓN CRITERIOS | Lo hago muy bien (46 – 50) | Estoy aprendiendo (31 - 45) | Me sale regular (10 - 30) |
|---|---|--|--|
| Contribuye frecuentemente a las participaciones en clase. | | | |
| Demuestra interés en las discusiones que se presentan en clase. | | | |
| Contesta preguntas del docente y sus compañeros. | | | |
| Formula preguntas pertinentes al tema de clase. | | | |
| Realiza aportes a la temática. | | | |
| Demuestra iniciativa y creatividad en las actividades de clase. | | | |

2.3 Rubrica para corrección de trabajos entre pares

| CORRECIÓN ENTRE PARES | Lo hago muy bien (46 – 50) | Estoy aprendiendo (31 - 45) | Me sale regular (10 - 30) |
|---|---|--|--|
| Incluye en el texto las características físicas del dinosaurio y el lugar en el que vive. | | | |
| Al leer el texto las ideas se entienden fácilmente. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| El texto demuestra que el estudiante comprende las características de la descripción. | | | |
| El texto cumple con una estructura definida planteada por la docente. | | | |

3. Escala de valoración

| ESCALA | CRITERIO |
|--------|---|
| 4 | El estudiante alcanza el indicador propuesto sin ayuda del docente. |
| 3 | El estudiante alcanza el indicador parcialmente sin ayuda del docente. |
| 2 | El estudiante necesita ayuda de la docente para alcanzar el indicador. |
| 1 | El estudiante no alcanza el indicador propuesto a pesar de tener ayuda del docente. |

4. Lista de chequeo producción textual oral

Esta lista de chequeo es tomada y modificada de Betancourt, M. Madroño, E. (2014) para analizar la producción oral.

| Categoría | Indicador | Valoración | | | |
|------------|---|------------|---|---|---|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Coherencia | Estructura de manera secuencial el texto. | | | | |
| | Explica de manera ordenada las ideas. | | | | |
| | Argumenta sus ideas con conceptos y aprendizajes obtenidos. | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|
| Fluidez | Pronuncia y modula de manera adecuada todas las palabras. | | | | |
| | Se expresa con facilidad. | | | | |
| | Usa lenguaje gestual para apoyar su expresividad. | | | | |
| Vocabulario | Utiliza un vocabulario adecuado a la situación comunicativa. | | | | |
| Apropiación del tema | Demuestra ideas y detalles del tema, actuando con seguridad en la exposición y presentación del trabajo. | | | | |

Lista de chequeo tomada de Betancourt y Madroñero. (2014).

5. Lista de chequeo producción textual escrita

Esta lista de chequeo es tomada y modificada de Betancourt, M. Madroñero, E. (2014) para analizar la producción escrita.

| Categoría | Indicador | Valoración | | | |
|------------|---|------------|---|---|---|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Coherencia | Ordena de manera lógica y comprensible la información, para que sea entendida por cualquier lector. | | | | |

| | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|
| | Logra transmitir lo que quiero decir | | | | |
| | Logra que el texto sea claro y sencillo de leer. | | | | |
| Cohesión | Emplea conectores (pero, como, sino, ya que, puesto, que, porque) para lograr la comprensión global del texto. | | | | |
| | Usa oraciones completas y relacionadas sintácticamente. | | | | |
| Adecuación | Emplea vocabulario de acuerdo a la intención comunicativa. | | | | |
| | Emplea signos de puntuación adecuados para los textos descriptivos. | | | | |

Lista de chequeo tomada de Betancourt y Madroñero. (2014).